

”NÄISTÄ OPPILAAT INNOSTUVAT!”

Analyysissa alakoulun opettajien suosittamat lastenkirjat ja niiden
päähenkilöt

Pro gradu -tutkielma

Viivi Handolin

Helsingin yliopiston

suomen kielen,

suomalais-ugrilaisten

ja pohjoismaisten kielten

ja kirjallisuuksien laitos

Toukokuu 2020

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Suomen kieli			
Tekijä – Författare – Author Viivi Handolin			
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Näistä oppilaat innostuvat!" Analyysissa alakoulun opettajien suosittelemat lastenkirjat ja niiden päähenkilöt			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 84	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkielmassa tarkastellaan Lukuklaani-kyselyssä eniten opettajien mainintoja saaneita lastenromaneja alakoulun 1.–6. luokilla sekä teoksiin rakentuvia päähenkilöitä kielellis-kerronnallisen analyysin avulla. Tutkielmassa selvitetään, mitkä teokset saavat eniten mainintoja kullakin luokka-asteella, millaisia piirteitä teoksista nousee, millaisiksi päähenkilöt alkavat rakentua teosten alkupuolen luvuissa ja millaisin keinoin henkilöahmoja luodaan. Analyysissa tarkastellaan myös, millaisia lapsiin kohdistuvia käsityksiä, asenteita ja normeja teoksista välittyy ja miten analyysin tulokset suhteutuvat J. A. Appleyardin teoriaan lukijana kehittymisen portaista.</p> <p>Aineisto koostuu vuonna 2017 toteutetun Lukuklaani-kyselyn vastauksista (N = 625) sekä eniten mainintoja saaneiden lastenromaanien alkuluvuista. Tarkasteltavat teokset ovat <i>Konsta, eka A; Ella ja kaverit 1; Hetki lyö, Risto Rappäjä; Harry Potter ja viisasten kivi</i> sekä <i>Neropatin päiväkirja, Greg Heffleyn julkaisu</i>. Keskeisimpiä teoreettisia viitekehyksiä ovat diskurssintutkimus, fennistinen kieliopintutkimus, lastenkirjallisuuden tutkimus sekä narratologia.</p> <p>Analyysissa osoitetaan, että opettajien eniten mainitsemisissa teoksissa painottuvat kotimaiset ja melko uudet sarjaromaanit ja että suositut teokset vaihtelevat selkeästi eri luokka-asteiden välillä. Päähenkilöiden analyysissa osoitetaan, että lastenromaanien päähenkilöiden rakentumisessa hyödynnetään paitsi suoraa määrittelyä myös ennen kaikkea epäsuoraa esitystä. Päähenkilö rakentuu vahvasti henkilöasetelman kautta suhteessa aikuiseen ja ikätovereihin sekä sen kautta, miten hän suhtautuu ympäristöönsä ja siitä nouseviin arvoihin ja normeihin ja miten hänen toimintansa ilmentää niitä.</p> <p>Tarkasteltujen lastenromaanien alkuluvuissa päähenkilöt kuvataan pääosin taitaviksi, järkeviksi, rohkeiksi ja oma-aloitteisiksi aktiivisiksi toimijoiksi. Teoksista välittyy lapsen jatkuvan kehittymisen, hyvien sosiaalisten taitojen ja mielenhallintataitojen arvostamista. Päähenkilöihin rakentuu Appleyardin teorian mukaisesti sankaruutta, jonka sisältö kytkeytyy yhteiskunnan arvostuksiin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Lastenkirjallisuus, diskurssintutkimus, kieliopintutkimus, narratologia, henkilökuvaus			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

SISÄLLYS

1 Johdanto	1
2 Aineisto ja tutkimuskysymykset	8
2.1 Lukuklaani-hanke	8
2.2 Tutkimuskysymykset	8
2.3 Menetelmä	9
3 Teoriatausta	12
3.1 Diskurssin- ja kirjallisuudentutkimuksen rajapinnalla	12
3.2 Henkilökuvauksen keinoja	17
3.3 Lastenkirjallisuuden tutkimus	19
3.3.1 Lukijana kehittymisen portaat	20
3.3.2 Tyypillisiä henkilöihahmoja	23
3.3.3 Rakenne	25
4 Analyysi	27
4.1 Kyselyssä eniten mainintoja saaneet kirjat luokka-asteittain	27
4.2 Suosituimpien kirjojen päähenkilö henkilökuvauksen valossa	33
4.2.1 Ensimmäisen luokan suosikki, Konsta	33
4.2.2 Toisen luokan sankariporukka, Ella ja kaverit	40
4.2.3 Kolmannen ja neljännen luokan suosituin kaveri, Risto Räppääjä	45
4.2.4 Viidennen luokan koukuttaja, Harry Potter	51
4.2.5 Kuudennen luokan vitsailija, Neropatti	58
5 Yhteenveto	68
6 Pohdinta	75
7 Lähteet	78

1 Johdanto

Muuttoauto kääntyi ruskean kerrostalon eteen. Risto Räppääjä ja hänen tätinsä Rauha kömpivät autosta ulos.

– Tässä se nyt on, sanoi Rauha Ristolle. – Lindberginpuistotie 5 A 7.

– Kuka on Lindberg? Risto kysyi.

– Varmaan joku varakas herra, omistaa koko tämän kadun, Rauha vastasi.

– Nyt meillä on sitten kaksi huonetta, molemmilla oma, sanoi Rauha avatessaan uuden asunnon ovea.

Lukeminen on ovi, josta lukija voi astua itsensä ja oman elämänsä ulkopuoliseen maailmaan. Kirjan kansia avatessaan ei koskaan tiedä, millaiseen maailmaan solahtaa, sillä joka kerralla tuo maailma on omanlaisensa. Lasten romaanien miljööt vaihtelevat taikuutta pursuavasta fantasiamaailmasta realistiseen arkimaisemaan, eikä päähenkilöiden monipuolisuutta rajoita mikään. Ei ainakaan teoriassa. Mutta onko suosituimmilla lastenromaaneilla sittenkin keskenään enemmän yhteistä kuin voisi kuvitella? Ovatko teoksissa lapsilukijalle samastumiskohteeksi rakennetut päähenkilöt keskenään kovin samanlaisia heijastamine arvoineen ja normeineen, vai tarjoavatko he samastumispintaa heterogeeniselle joukolle lapsilukijoita? Entä mitkä ylipäänsä ovat alakoulun opettajien mukaan ne suosituimmat lastenromaanit, joista lapset tällä hetkellä innostuvat?

Lastenkirjallisuus on valtavan laaja kirjallisuudenala, johon kuuluu kirjoja vauvojen ensikirjoista kuvakirjoihin, perinteisistä saduista moderniin fantasiaan, realistisesta nykyaikaan sijoittuvasta fiktiosta historialliseen fiktion ja runoudesta tietokirjallisuuteen ja elämäkertakirjallisuuteen (Kiefer 2010: iv). Vaikka genre on häilyvä ja sen määrittäminen hankalaa, lähdän tässä työssä siitä rajauksesta, että yhteinen piirre lastenkirjoille on sellaisten asioiden käsitteleminen, jotka ovat lasten kokemus- ja käsityskyvyn ulottuvissa (Kiefer 2010: 7; Mustola 2014: 9).

Tämä opinnäytetyö sai innoituksensa Suomen Kulttuurirahaston rahoittamasta ja Lastenkirjainstituutin toteuttamasta Lukuklaani-hankkeen kyselystä, jossa selvitettiin kirjallisuuden asemaa opetuksessa perusopetuksen 1.–6. luokilla. Loppuvuodesta 2017 tehdyssä kyselyssä alakoulun opettajilta kysyttiin muun muassa, millaisia kirjoja koulussa luetaan ja miten niitä käsitellään luokassa. (Lukemo 2019.) Kattava kyselyaineisto antaa aiheita monenlaiseen tutkimukseen kirjallisuuden

asemasta opetuksessa. Tämän opinnäytetyön lähtökohdaksi valikoitui kysymys 28, jossa opettajia pyydettiin nimeämään yksi kirja, josta he kokivat oppilaiden innostuvan. Ensin laskin vastausten perusteella eniten mainintoja saaneet kirjat eriteltynä jokaiselle luokka-asteelle. Tämän jälkeen aloin tarkastella selvittämieni viiden suosituimman kirjan päähenkilöitä kieli- ja kirjallisuustieteellisen analyysin avulla. Tutkielmassa selvitän, millaisiksi lapsipäähenkilöt rakennetaan teosten aloitusluvuissa ja millaisiin lapsiin kohdistuviin kulttuurisiin asenteisiin ja arvotuksiin henkilökuvaus on yhteydessä. Analyysi mahdollistaa pohdinnan siitä, miten erilaisina tai samanlaisina päähenkilöt näyttäytyvät keskenään teosten alun perusteella ja tarjoavatko suosituimmat kirjat tätä vasten tarkasteltuna samastumispintaa laajalle joukolle lukijoita vai hyvin kapean muotin.

Suomalaisissa kouluissa luetaan paljon. Monen koulun yhteydessä on kirjasto, jota hyödynnetään ahkerasti, ja lukeminen on osa opetusta paitsi äidinkielessä myös muissa aineissa. Lukemiseen kannustetaan erilaisin menetelmin: lukupiirein, lukudiplomein, lukukampanjoin (esim. Lukuviikko ja Lukuvartti) sekä kirjavinkkauksen avulla. Toiveena on antaa lapsille ja nuorille mallia lukemisen kulttuurista ja tutustuttaa heitä mahdollisimman monipuoliseen laji- ja kirjatarjontaan kasvattaen samalla lukuintoa. Ideoita hankkeisiin syntyy ja niitä toteutetaan muun muassa kirjastoissa, kustantamoissa, opettajanhuoneissa, messuilla, opetushallituksessa, järjestöissä ja kodeissa. (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio 2019: 166–173.) Esimerkkeinä valtakunnallisista lukuhankkeista voi mainita kolmivuotisen Lukuinto-hankkeen, jossa etsittiin lukemiseen motivoivia keinoja noin 15 000 oppilaan keskuudessa. Lukuklaani-hankkeen avulla puolestaan lahjoitettiin kaikille suomalaisille ala- ja yläkouluille syyskuun 2018 ja 2019 aikana yhteensä yli 200 000 kirjaa (Lukemo 2019). Lahjoitettujen kirjojen joukossa on kolme tässäkin opinnäytetyössä analysoidusta viidestä kirjasta, sillä lahjoitetuissa kirjaketeissa painottuivat kotimaiset kirjat ja kaksi muuta analysoimistani kirjoista on ulkomaisia.

Toimet lukemiseen kannustamiseen ovat tarpeen, sillä nuorten lukemisesta ja etenkin lukuinnon ja lukutaidon hiipumisesta on kannettu Suomessa paljon huolta viime vuosina. Usein syyksi on esitetty digitaalisten pelien ja sosiaalisen median kasvavaa käyttöä. On kuitenkin myös tutkimuksia, joiden mukaan kohtuullinen tietokoneen käyttö voi edistää lukutaitoa etenkin niillä, jotka lukevat vähän

kaunokirjallisuutta. Samoin tietokone voi edistää innostusta lukemiseen etenkin lukuvaikeuksista kärsivien kohdalla. (Heikkilä-Halttunen 2015a: 217–218.) On lukemisen vähenemisen syynä ja digitaalisten laitteiden vaikutus mikä tahansa, on nuorten lukutaito tutkimusten mukaan joka tapauksessa heikentynyt ja omaksi ilokseen lukevien määrä vähentynyt.

Koulujen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) todetaan lukemisen ja kirjallisuuden olevan keskeisellä sijalla ja monipuolinen kirjallisuus nähdään tärkeänä osana opetusta:

Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista. Kirjallisuus yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista. – – Opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo ja tuetaan niin edistyneitä kuin oppimisvaikeuksien kanssa ponnistelevia. – – Opetuksessa hyödynnetään oppilaiden itse valitsemia ja heitä kiinnostavia kirjoja ja muita monimuotoisia tekstejä sekä laajennetaan oppilaiden lukukokemuksia. (POPS 2014: 169–170.)

Opinnäytetyöni antaa selvennystä siihen, millaista on opetussuunnitelmassa mainittu *ikäkaudelle sopiva kirjallisuus*, sillä analyysini ensimmäisestä osiosta käy selville kirjat, joiden opettajat ovat Lukuklaanin kyselyssä kokeneet innostavan oppilaitaan kaikkein eniten. Lisäksi työni teoriaosuus tarjoaa aiempiin tutkimuksiin nojaten tietoa siitä, millaisia lukijarooleja lapsilla on ja millaisia ovat alakouluikäisten lukijoiden suosimien kirjojen tyypillinen rakenne ja henkilöhahmot. Toiseksi opinnäytetyöni tekstianalyttinen osuus tuottaa tietoa eniten mainittujen kirjojen päähenkilöistä, joihin lukijaa tyypillisesti ohjataan samaistumaan. Analyysi antaa lisätietoa siitä, miten hyvin opettajien mainitsevat kirjat tukevat POPS:ssa ilmaistuja tavoitteita oppilaiden erilaisuuden tukemisesta. Mikäli analyysin pohjalta tehty tulkinta kirjojen arvomaailmasta ja päähenkilöistä osoittautuu kovin yksipuoliseksi, voi tämä olla alakoulun opettajalle arvokas tieto ja antaa inspiraatiota valita ja tarjota luettavaksi monipuolisempaa kirjallisuutta. Täten he voivat tukea niiden oppilaiden toisaalta lukuinnon ja toisaalta identiteetin vahvistusta, jotka eivät innostu suosituimmista kirjoista ja jotka eivät löydä suosituista kirjoista itseään puhuttelevaa samaistumiskohdetta.

Koen tärkeäksi myös sen, että lapsille suunnattuihin kirjoihin konstruoitua ajattelutapaa ja arvomaailmaa tehdään näkyväksi. Huomaamalla, millaiseen

ajattelutapaan ja arvomaailmaan lapsilukijaa tämän tiedostamatta ohjaillaan, on lapsilukijan tai lapsia kirjojen pariin ohjaavan helpompaa etsiä vaihtoehtoisia ratkaisuja ja muodostaa lukijana itse tai auttaa lapsilukijaa muodostamaan oma arvomaailmansa kertomuksen fokalisoijan eli asioita tarkastelevan näkökulman arvomaailman sijaan. Tämä on tärkeä aspekti etenkin sen vuoksi, että Stephensin (1992: 4, 68–69) mukaan erityisesti lastenkirjoissa pyritään tyypillisesti sosiaalistamisen nimissä samaistamaan lapsilukijaa fokalisoijaan. Tällöin lapsilukijan subjektiivisuus eli asioiden tarkastelu omasta tiedostetusta näkökulmasta ja samalla omien arvojen tiedostaminen pyyhkiytyy lukiessa osittain tai kokonaan pois korvautuakseen fokalisoijan ideologialla. Tämä tekee lapsista erityisen alttiita fokalisoijan arvoille ja normeille. Jos teosten sosiaalisesta ympäristöstä kumpuava valtavirtaideologia on liian yksipuolinen eivätkä lapset ja nuoret löydä kirjoista peilauspintaa itselleen ja oman elämänsä tapahtumille, on vaarana paitsi lukemisen väheneminen myös se, etteivät saatavilla olevat kirjat tue kaikenlaisten lasten identiteetin kehitystä. Siksi teoksen ideologian tunnistaminen ja niin sanottu kriittinen lukutaito, jossa lukija peilaa fokalisoijan mielipiteitä itseensä (ajattelenko minä näin? Mitä minä tekisin tässä tilanteessa?), ovat tärkeitä oman identiteetin vahvistamisessa. (Mts. 3–4, 68–69.)

Laajemmin kirjallisuuden mahdollisesti yksipuolinen arvo- ja normimaisema ylläpitää yhteiskunnallisen valtarakenteen vinoutumaa. Lisäksi, kun lapset eli lastenkirjojen yleisö ovat jo muutenkin lähtökohtaisesti aikuiseen eli kirjoittajaan nähden alisteisia, ovat vähemmistöön kuuluvat lapset pahimmillaan kaksinkertaisessa alistussuhteessa: paitsi aikuiseen, myös teoksen edustamaan valtavirran ideologiaan. Ääni on valtaa, ja kirjallisuudessa kuuluvilla äänillä on valtaa. Kirjallisuuden tehtävänä on kuitenkin vahvistaa kaikenlaisia ääniä, ja monimuotoisuuden tukemiseen tähdätään myös POPS:ssa. Anna Rastan (2013: 108) sanoin, vähemmistöön kuuluvalla lapsella voi olla hyvinkin tärkeää, että hän löytää kirjallisuutta, jonka henkilöhahmoihin hän voi ja haluaa samaistua: hänen itsensä näköisiä ihmisiä, jotka esitetään samanarvoisina kuin muut ihmiset.

Teoriapohjaa ja analyysivälineitä ammennan paitsi lastenkirjallisuuden tutkimuksesta myös diskurssintutkimuksesta ja fennistisestä kieliopintutkimuksesta sekä narratologiasta. Peilaan tekstianalyttisiä havaintojani kirjallisuudentutkija J. A. Appleyardin (1990) malliin lukijana kehittymisen portaista. Hänen mukaansa lukijat

ovat erilaisissa lukemisen vaiheissa riippuen toisaalta lukijan iästä ja toisaalta lukutottumuksista ja historiasta lukijana. Lukijaa puhuttelevat eri vaiheissa erilaiset asiat ja päähenkilöt. Appleyardin teoria lukijana kehittymisen portaista antaa kuvan siitä, millainen kirjallisuus lasta kiinnostaa missäkin vaiheessa ja miten lukija kehittyy ja muuttuu sen myötä, millaista kirjallisuutta hän lukee.

Lasten ja nuorten lukemista on tutkittu Suomessa melko paljon viime vuosina, ja Lukuklaanin hankkeen kysely on ollut usean opinnäytetyön lähtökohtana. Hankkeen puitteissa on tutkittu opettajan ääneen lukemista osana kirjallisuuden opetusta (Mäkikokko 2019), erilaisia lukemisen työtapoja ja kirjallisuuden käsittelytapoja kouluissa (Juntunen 2019) ja opettajien ideoita kirjallisuuskasvatukseen (Torvinen 2019). Lasten lukuintoa ja -motivaatiota käsittelevä tutkimus on kohdistunut esimerkiksi vähän lukevien viides-kuudesluokkalaisten poikien lukukokemukseen (Linnanmäki 2019), lukupiirin vaikutukseen kolmasluokkalaisten lukumotivaatioon (Ketamo ja Lindfelt 2019), opettajan vaikutukseen neljäsluokkalaisten lukumotivaatioon (Laukkanen 2019), kolmasluokkalaisten poikien lukuharrastukseen (Muhonen 2016), alakoululaisten poikien lukemisen syihin ja lukumielityksiin (Huhtala 2018), viidesluokkalaisten lukumielityksiin (Huuskonen 2017) ja yhdeksäsluokkalaisten lukumotivaatioon (Rulja 2017). Myös erilaisia lukemisen hankkeita alakouluissa on kartoitettu (Suokas-Ikonen 2016).

Stephensin (2005 [1999]: 73) mukaan lastenkirjojen tarkastelussa huomio on usein sisällössä ja teemassa, ja kieli saa vain vähän täsmällistä huomiota tutkimuksessa. Kielipainotteista tutkimusta Suomessa edustaa tutkimus lause- ja virkerakenteesta Marjatta Kurenniemen saturomaaneissa (Ekoluoma 2013). Heikkilä-Halttusen (2015b: 66) mukaan modernin lastenkirjallisuustutkimuksen suosikkiaihe on kaksoisyleisön puhuttelu, ja siihen lukeutuu tutkimus monitasoisesta huumorista ja kaksoisyleisön puhuttelusta Kari Hotakaisen lastenkirjoissa (Laakso 2014). Sisältöön keskittyvissä tutkimuksissa on tarkasteltu esimerkiksi kauhun estetiikkaa lastenkirjoissa (Ylönen 2016), surkeaa sankaritarta L.M. Montgomeryn päiväkirjoissa (Kannas 2016), tyttökirjojen kehitystä ja sidoksellisuutta julkaisujankohdan kasvatuksellisiin arvoihin (Voipio 2015) sekä lapsen surun kokemusta ja surevan mielen puhuttelua sanoin ja kuvin Riitta Jalosen ja Kristiina Louhen kuvakirjoissa (Kokko 2013). Myös kuvan merkitys lastenkirjojen kerronnassa on eräs tutkimussuunta. Painter, Martin & Unsworth (2012) ovat tarkastelleet kuvakirjoja ja

hyödyntävät systeemis-funktionaalisen teorian periaatteita kuvan tarkastelussa eri näkökulmista.

Eräs lastenkirjallisuuden tutkimuksenkohde on monikulttuurisuuden ja erilaisten äänien näkyminen lastenkirjallisuudessa, mikä liittyy kiinteästi opinnäytetyöhöni. Heikkilä-Halttunen (2013) on analysoinut kuvakirjoissa näkyvää moninaisuutta: millaisilla äänenpainoilla ja näkökulmilla kuvakirjat lähestyvät monikulttuurisuutta ja millaista ymmärrystä ne rakentavat esimerkiksi etnisyyden merkityksistä. Latomaa (2013) on tarkastellut monikielisyyden näkyvyyttä suomenkielisessä lasten- ja nuortenkirjallisuudessa. Pesonen (2013) on tutkinut monikulttuurisen suomalaisuuden esiintymiä kolmessa 2000-luvulla ilmestyneessä lastenkirjasarjassa: *Pikku Xing*, *Sikuriina* ja *Tatu ja Patu*. Hänen mukaansa kirjoissa käsitellään erilaisuuden kokemuksia, ja monikulttuurisuus ja -etnisyys esiintyvät luonnollisena osana tarinaa ja kuvia viestien lukijalle monikulttuurisuudesta itsestään selvänä osana Suomea. Pesonen on valinnut aineistoonsa suosittuja lastenkirjoja, joissa käsitellään jollain tavoin monikulttuurisuutta.

Oma opinnäytetyöni täydentää aiempia tutkimuksia. Aiemmistä Lukuklaanikyselyyn kohdistuvista tutkimuksista se eroaa tuoden mukaan kielelliseen analyysiin nojautuvan tarkastelun siitä, kuinka päähenkilöä aletaan rakentaa kielellisin keinoin aloitusluvussa. Sen lähtökohtana on Lukuklaani-kyselyn aiemmin tarkastelematon kysymys numero 28: *Nimeä yksi kirja, josta kokemukseesi mukaan oppilaat innostuvat*. Koska tarkastelun kohteena ovat opettajien vastaukset kirjoista, joista he kokevat oppilaiden innostuvan, tutkimukseni laajentaa kysymystä lukumielityksistä koskemaan hyvin laajaa joukkoa: olihan vastanneita opettajia kyselyssä yhteensä 885 ja heidän nykyisiä ja entisiä oppilaitaan valtava joukko. Monikulttuurisuuteen painottuvasta tutkimussuuntauksesta se eroaa aineistonsa perusteella, sillä oma aineistoni on valikoitunut pelkästään suosituimmuskriteerin mukaan. Tämä aiheuttaa todennäköisesti eroa siinä, miten voimakkaasti monikulttuurisuus on läsnä aineistojen henkilöhahmoissa.

Tutkielmani rakenne on seuraava. Luvussa kaksi esittelen aineistoni ja analyysimenetelmäni. Luvussa kolme esittelen työni teoreettiset viitekehykset. Luvussa neljä analysoin aineistojani. Saatuaani selville kyselyssä eniten mainintoja saaneet teokset luon yleiskuvaa teoksista (4.1). Tämän jälkeen tarkastelen niiden

päähenkilöiden rakentumista ja sijoittumista sosiokulttuuriseen kontekstiinsa tekstianalyttisesti (4.2). Luvussa viisi esitän yhteenvedon analyysin tuloksista ja suhteutan ne aiempaan tutkimukseen. Luvussa kuusi pohdin tutkimustulosteni merkitystä ja sovellusmahdollisuuksia, arvioin tutkimukseni luotettavuutta sekä esitän jatkotutkimuksen aiheita.

2 Aineisto ja tutkimuskysymykset

2.1 Lukuklaani-hanke

Tutkielmani pohjana olevan Lukuklaani-hankkeen kysely tehtiin loppuvuodesta 2017. Suomen Kulttuurirahaston rahoittamassa ja Lastenkirjainstituutin toteuttamassa hankkeessa kaikille suomalaisille ala- ja yhtenäiskouluille järjestettiin kilpailu, jossa kouluille tarjottiin mahdollisuutta kehittää koulukirjastoa. Kaikille kilpailuun osallistuneille 449 koululle lähetettiin tutkimuskysely. Lisäksi kysely lähetettiin 200 muuhun kouluun, jotka eivät olleet osallistuneet kilpailuun. Kyselyyn saatiin kaiken kaikkiaan vastauksia 310 koulusta yhteensä 885 vastaajalta. (Grünthal ym. 2019: 165.)

Lukuklaanin tavoitteena oli tutkia kirjallisuuden asemaa opetuksessa perusopetuksen luokilla 1–6. Kyselyssä oli yhteensä 56 kysymystä. Opettajilta kysyttiin muun muassa seuraavia asioita: Kuinka paljon opettaja käyttää kauno- tai tietokirjallisuutta opetuksessa hyväksi? Millaisia kirjoja kouluissa luetaan? Ovatko luetut kirjat monipuolisia? Miten niitä käsitellään luokassa? Miten erilaiset kirjojen valinta- tai käsittelytavat ovat opettajien mielestä onnistuneet? Millaisia hyviä ideoita tai tapoja kirjallisuuden käyttöön opettajilla on? (Lukemo 2019.)

Tämän työn aineistona on 1) Lukuklaani-hankkeen kyselytutkimuksen vastaukset kysymykseen numero 28: *Nimeä yksi kirja, josta kokemuksesi mukaan oppilaat innostuvat. Mainitse myös luokka-aste*, sekä 2) kyselyssä eniten opettajien mainintoja saaneiden kirjojen alkuluvut lapsipäähenkilöiden rakentumisen valossa.

2.2 Tutkimuskysymykset

Tutkielmassani tarkastelen, mitkä kirjat opettajat nimesivät lasten suosikkikirjoiksi alakoulun 1.–6. luokilla sekä millaisiksi näiden kirjojen päähenkilöt rakentuvat kirjojen ensimmäisissä luvuissa.

Opinnäytetyöni tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mitkä kirjat saivat Lukuklaani-kyselyssä eniten opettajien mainintoja, kun heiltä tiedusteltiin, mistä kirjoista oppilaat innostuvat? Millaisia

piirteitä eniten mainintoja saaneista kirjoista nousee ja onko teosten vaihtuvuus luokka-asteiden välillä huomattavaa?

2) Millaisiksi teosten lapsipäähenkilöhahmot alkavat rakentua teosten alkupuolen luvuissa? Millaisin kielellis-kerronnallisin keinoin henkilö-hahmoja luodaan? Millaisia lapsiin kohdistuvia käsityksiä, asenteita ja arvotuksia henkilökuvauksista välittyy?

3) Miten analyysin tulokset suhteutuvat Appleyardin teoriaan lukijana kehittymisen portaista?

2.3 Menetelmä

Analysoin Lukuklaani-kyselyn tuloksia kahdesta näkökulmasta ja kahta menetelmää käyttäen. Luvussa 4.1 käyn läpi opettajien vastaukset kysymykseen oppilaita innostavista kirjoista ja selvitän, mitkä ovat eniten mainitut teokset (vähintään 6 kappaletta) kullakin luokka-asteella. Tarkastelen myös, millaisia piirteitä nousee esiin teosten julkaisuvuoden, ilmestymismaan ja sarjamaisuuden kannalta.

Luvussa 4.2 tarkastelen tekstianalyysin keinoin kullakin luokka-asteella eniten mainintoja saaneiden teosten päähenkilöitä. Analysoin kielellisiä ja kerronnallisia valintoja, joilla kuva henkilöahmosta rakentuu joko suoraan tai epäsuorasti. Samalla tarkastelen kirjoista välittyvää arvomaailmaa ja normeja. Tekstin- ja diskurssintutkimuksen periaatteiden mukaisesti tarkastelen, millaisia merkityksiä ja lukijaan suuntautuvaa vuorovaikutusta teosten kielenkäytössä rakentuu suhteessa niiden monitasoisiin konteksteihin (ks. Pietikäinen & Mäntynen 2009: 172). Kirjallisuudentutkimusta edustavasta narratologiasta poimimani välineet puolestaan tarjoavat työkaluja muun muassa sen tarkasteluun, rakentuuko henkilöahmo suoralla määrittelyllä vai epäsuoralla esittelyllä, kuka on tekstin fokalisoija eli tekstin tapahtumia arvottava taho ja mitä se paljastaa tekstiin sisältyvästä arvomaailmasta.

Tämän työn puitteissa on mahdollista käydä läpi vain pieni osa kustakin kirjasta, joten tutkin, millaisina päähenkilöt esitellään teoksen alussa lukijalle. Koska päähenkilö tulee mukaan teokseen yleensä heti ensimmäisessä luvussa, käyn läpi jokaisen teoksen ensimmäisen luvun. Jos päähenkilöä ei esitellä vielä ensimmäisessä luvussa, analysoin ensimmäisiä kohtia, jossa näin tehdään. Alakoululaisten suosimissa

kirjoissa toiminta ja dialogi ovat pääosassa ja rakentavat samalla olennaisesti henkilöhahmoa (Appleyard 1990: 61–62), joten genren kirjoissa heti kirjan alku antaa tyypillisesti jo tietoa päähenkilöstä.

Lukuklaani-kyselyn vastauksissa opettajat mainitsivat suosituksi usein kokonaisen teossarjan yksilöimättä tarkemmin, mikä sarjan osa on suosittu. Tässä opinnäytetyössä esiin tulleeisiin sarjoihin kuuluvia kirjoja ei ole *Harry Potteria* lukuun ottamatta tarkoitettu tai ainakaan välttämätöntä lukea tietyssä järjestyksessä, mutta olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan analysoitavaksi kunkin sarjan ensimmäisen osan. Silloin henkilöhahmo tulee lukijalle tutuksi ensimmäistä kertaa ja saa siten kohosteisen aseman henkilökuvauksessa. Todennäköisesti myös päähenkilön kuvailua on ensimmäisessä osassa enemmän kuin myöhemmissä. *Konsta*-kirjasarjassa analysoitavana on sarjan toinen osa *Konsta, eka A*, sillä nimenomaan tämä nousi Lukuklaani-kyselyssä esille. Toinen osa sopii myös siksi ensimmäistä paremmin analyysiin, että toisessa kirjassa *Konsta* aloittaa koulun ja on siten samanikäinen kuin lukijansa. Ensimmäisessä *Konstassa*, *Kotikujan Konsta*, päähenkilö on vasta viisivuotias, eikä hänen analysointinsa olisi siten tuottanut tämän tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa päähenkilöstä, johon koululaislukija samastuu. Muissa analysoiduissa kirjoissa ei ole vastaavaa, että ensimmäisen osan päähenkilö olisi selkeästi nuorempi kuin lukijansa.

Lastenkirjoissa kerrontakeinoihin sisältyy myös kuvitus, muodostaahan se niin olennaisen osan kirjoista. Tässä opinnäytetyössä kuvituksen tarkastelu jää pitkälti pois, sillä se olisi tarvinnut omanlaisensa analysointikeinot, eikä kaikissa kirjoissa kuvitusta edes ole. Olen kuitenkin liittänyt työhön kirjojen alussa olevaa kuvitusta tekstianalyysin oheen siltä osin kuin se tulee analyysissä vastaan. Näistä kuvista olen tarkastellut muun muassa lapsipäähenkilön ilmeitä, ulkonäköä ja asemointia suhteessa kuvan muihin hahmoihin siltä osin kuin se liittyy tekstianalyysissä nouseviin havaintoihin päähenkilöstä.

Päähenkilön analyysitavassa on tiettyjä puutteita. Usein päähenkilön luonne syvenee kirjan edetessä ja näyttää tarinan syventyessä eri vivahteita, mikä jää tässä huomioimatta. Päähenkilö saattaa myös muuttua kirjan tai sarjan etenemisen myötä. Koska analysoin vain viiden kirjan päähenkilöä ja silloinkin vain ensimmäisen luvun osalta, tarjoaa analyysi vain pintaraapaisun aiheeseen. Hedelmällistä olisi tutkia myös

sivuhenkilöitä tai päähenkilöitä syvemmällä tasolla huomioiden heidän kehittymisensä, mutta siihen ei ole tämän opinnäytetyön puitteissa mahdollisuutta.

Opinnäytetyössäni vilahtaa välillä sanapari *suosituimmat kirjat*. On tärkeää muistaa, että tällä viitataan kirjoihin, joita opettajat mainitsivat kyselyssä *eniten* ja joista opettajat kokivat oppilaidensa innostuneen, ei siis oppilaiden oma listaus omista suosikeistaan. Tarkasti katsoen opettajiakaan ei pyydetty nimeämään kirjaa, josta oppilaat innostuvat *eniten*, vaan yksi kirja, josta he kokevat oppilaan innostuneen. Opettajat ovat saattaneet yksinkertaisesti mainita kyselyssä kirjan, joka heille tulee ensimmäiseksi mieleen. Esimerkiksi vanhempi kirja saattaa tulla opettajien mieleen helpommin kuin vastailmestynyt kirja, ja sarjaan kuuluva kirja saattaa muistua mieleen helpommin kuin yksittäinen kirja. Myös lukudiplomien listaamat kirjat kullekin luokka-asteelle saattavat saada kohosteisen aseman tuloksissa sen vuoksi, että opettajat ovat tottuneet ohjaamaan oppilaitaan näiden kirjojen pariin tietyillä luokka-asteilla.

3 Teoriatausta

3.1 Diskurssin- ja kirjallisuudentutkimuksen rajapinnalla

Kaunokirjallisuudessa, jota analyysini teokset edustavat, on erotettavissa kerronnan tasolla useita osapuolia, joista osa on todellisia, kuten *kirjailija* ja *lukija*, osa tekstiin konstruoituja hahmoja, kuten *sisäistekijä*, *kertoja*, *kertojan yleisö* ja *sisäislukija*. *Sisäistekijä* on Kantokorven (1990: 158) mukaan äänetön, eräänlainen abstraktio siitä merkitysten ja normien kokonaisuudesta, jonka teos ilmaisee. Stephensin (1992: 20–21) sanoin sisäistekijä on teoksen ideologian ilmaisija, teoksen mahdollista viestiä ilmaiseva taho. *Kertoja* on puolestaan se taho, joka kertoo tekstin. Kaunokirjallisuudessa kertoja on fiktiivinen ja kuuluu fiktiivisen maailman rajojen sisäpuolelle. *Kertojan yleisö* on taho, jolle kertoja tarinansa kertoo. *Sisäislukija* on sisäistekijän pari, kerrontaan sisäänrakennettu lukija, se taho, jolle sisäistekijä tekstiä kertoo, ja osa sitä teoksen ideologiaa, jota teos ilmentää. Tarkkailemalla, millaiselle sisäislukijalle teos on kohdennettu, saa selville siitä teoksessa itsestään selvänä annettusta arvojen ja normien ympäristöstä, jonka oletetaan olevan sisäislukijalle tuttu. Lisäksi on erotettavissa *tarina*, joka on kuvitteellisen maailman tapahtumien peräkkäisyyttä. *Teksti* (kirjoitettu tai puhuttu) on sitä diskurssia eli kerrontaa, jonka tehtävänä on tarinan kertominen. Lisäksi *kerronnalla* tarkoitetaan sitä prosessia, jossa kertoja puhuu tai kirjoittaa tekstiä. (Kantokorpi 1990: 111, 158–160; Stephens 1991: 20–26; ks. Rimmon-Kenan 1999 [1983]: 110–111; Virtanen, Rahtu & Shore 2018: 14–21.)

Diskurssintutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on kielellisten merkitysten sosiaalinen rakentuminen. Kielenkäytön ymmärretään järjestyvän sekä kieliopin sääntöjen että diskursiivisten ja sosiaalisten normien, sääntöjen ja arvojen mukaan. Kielenkäyttäjä tekee jatkuvasti diskursiivisia ja kielellisiä valintoja, ja tehdyt valinnat vaikuttavat siihen, millaisen merkityksen teksti saa. Samalla kielelliset valinnat myös rakentavat todellisuutta: ne muovaavat puheen kohteena olevaa kohdetta sekä puhujan identiteettiä ja suhdetta muihin kielenkäyttäjiin (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 13–17; Shore 2012b: 146–147.) Niinpä kielenkäyttö on aina sekä kielellistä että sosiaalista toimintaa. Diskurssintutkijaa siis kiinnostaa, kuinka kieli heijastaa ja rakentaa, toisinaan myös kommentoi, kyseenalaistaa ja ravistelee sosiaalista todellisuutta.

Diskurssintutkimus ammentaa paljolti funktionaalisesta kielikäsitteestä. Sen mukaan kielelliset merkitykset ovat tilannesidonnaisia ja syntyvät kieltä käytettäessä eli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Pietikäinen ja Mäntynen (2009: 13–17) viittaavat Hallidayn (1973) systeemis-funktionaaliseen kieliteoriaan, jonka mukaan kielellä on kolmenlaisia samanaikaisia funktioita: 1) Kielen tekstuaalinen funktio viittaa kieleen viestinnän välineenä. 2) Kielen representationaalinen funktio viittaa kielen ideationaaliseen merkitykseen, eli kieli konstruoi todellista tai mielikuvitusmaailmaa. 3) Kielen interpersoonainen merkitys viittaa siihen, että kielen avulla luodaan sosiaalisia suhteita ja identiteettejä. Tässä opinnäytetyössä tarkastelen etenkin ideationaalista eli maailmaa konstruoivaa funktiota sekä interpersoonaista eli suhteita ja identiteettejä luovaa funktiota riippuen kulloinkin siitä, mitä analyysissa nousee esiin.

Konkretisoin ideationaalista ja interpersoonaista funktiota seuraavalla tekstikatkelmalla teoksesta *Neropatin päiväkirja*, Greg Heffleyn julkaisu:

1. Mä en kyllä tajua ollenkaan, mikä tyttöihin on nykyään mennyt. Alakoulussa kaikki oli paljon selkeämpää. Homman nimi oli se, että luokan nopein juoksija sai kaikki tytöt. Viidennellä meidän luokan nopein juoksija oli Ronnie McCoy. Nykyään kaikki on paljon monimutkaisempaa. Pitää olla oikeanlaiset vaatteet tai paljon rahaa tai hyvä peppu tai muuta sellaista. Ja tyypit kuten Ronnie McCoy vain raapii päätään ja miettii, mitä ihmettä on tapahtunut. (NP s. 6.)

Ideationaalinen funktio käsittää sanat, joilla minäkertoja konstruoi maailmaansa, ja jossa merkittäväksi nousee esimerkiksi jako alakouluun ja yläkouluun (*alakoulussa – nykyään*) sekä ero tyttöjen ja poikien välillä (*mä en kyllä tajua ollenkaan, mikä tyttöihin on nykyään mennyt*). Merkittäviä ovat myös eksperimentaaliset lausetyypit, jotka ilmaisevat suhteita, prosesseja ja asioiden välisiä suhteita (kuten eksistentiaalilause *alakoulussa kaikki oli paljon selkeämpää*). **Interpersoonaisen** metafunktion analyysissa huomio kiinnittyy kertojan ja lukijan väliseen vuorovaikutukseen, esimerkiksi kommenttiadverbiaaleihin, joilla kertoja painottaa sanottavaansa, kuten esimerkin painottavalla adverbialilla *ollenkaan* (*mä en kyllä tajua ollenkaan, mikä tyttöihin on nykyään mennyt*). (Shore 2012b: 146–148; Shore 2012a: 163–179, 180–184.)

Kielellisillä valinnoilla luodaan siis merkitystä osana sosiaalista ympäristöä eli kontekstia. Koska kyseessä on lasten- tai nuortenkirja, suhteutuvat valinnat tähän kontekstiin, ja merkitykset rakentuvat osana tätä kontekstia. Kalliokoski (1992: 4) kuvailee tekstiä prosessiksi kontekstissa ja muistuttaa, ettei tekstiä voi olla ilman

kontekstia. Teksti liittyy aina johonkin tilanteeseen, luemme sen tietystä syystä, tai se tulee vastaamme jossakin tilannekehyksessä, ja tunnistamme sen jonkun lajin edustajaksi. Myös silloin, kun meillä ei ole viitettä tekstin kontekstista, pyrimme suhteuttamaan sitä johonkin tuntemaamme ympäristöön. (Kalliokoski 1992: 4.) Esimerkissä 1 minä-kertoja käyttää itsestään sanaa *mä* ja predikaattiverbiä *tajuta* (*mä en kyllä tajua ollenkaan*). Valinnat ovat selkeästi puhekielisiä sen sijaan, että valintana olisi *minä* ja *ymmärtää*, jolloin lause ja sitä kautta henkilöhahmo vaikuttaisivat huomattavasti muodollisemmilta. Jos tiedämme kyseessä olevan nuortenkirja, suhteutamme sitä tähän kontekstiin ja nuortenkirjoissa yleensä käytettyyn kieleen. Vaikka emme tietäisikään kirjan olevan nuortenkirja, yritämme suhteuttaa sitä meille tuttuun ympäristöön, ja tässä avuksemme tulevat leksikaaliset valinnat ohjaavat tulkintaamme, kuten *alakoulu*, *luokka* ja *tytöt*. Diskurssintutkimuksessa tutkijaa kiinnostaa toteutuneiden sanojen ja rakenteiden ohella se, millaisia vaihtoehtoja on jäänyt toteutumatta ja millainen kuva toimijoista ja ilmiöistä tämän perusteella rakentuu (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 70–71). Näin yllä olevan tekstikappaleen merkitys ei synny puhtaasti lingvistisesti vaan nimenomaan osana ympäröivää yhteiskuntaa sekä tutkijan tekemistä tulkinnoista.

Genrellä kuvataan diskurssintutkimuksessa kielellisen ja sosiaalisen toiminnan jokseenkin vakiintunutta yhteenliittymää. Analysoimieni lasten- ja nuortenromaanien voidaan katsoa kuuluvan lasten- ja nuortenkirjallisuuden genreen. Genre vaikuttaa siihen, miten jäsennämme ja miten vastaanotamme ja tulkitsemme kielenkäyttöä. Genreillä on yleensä kirjoittamattomia normeja ja säännönmukaisuuksia, ja nämä normit voivat olla tiukkoja tai löyhempiä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 80.) Stephens (1992: 84) tarkastelee lastenkirjallisuuden genreä intertekstuaalisuuden käsitteen kautta. Intertekstuaalisuus on hänen mukaansa se monimutkainen prosessi, jossa merkitys syntyy lukijan ja tekstin kohdatessa, ja johon muut tekstit sekä sosiokulttuuriset seikat vaikuttavat. Mikään teksti ei ole vapaa muista teksteistä eikä niiden käytänteistä ja genreistä. Stephensin (mts. 85) mukaan erityisesti juuri lastenkirjallisuudessa intertekstuaalisuuden prosessi on erityinen, sillä on epäselvää, miten paljon lapsilukija on aiemmin lukenut saman genren sisällä tai ovatko kerronnan konventiot hänelle tuttuja. Kalliokosken (1992: 4) mukaan kokeneen ja kokemattoman lukijan lukukokemukset ovat erilaisia juuri siitä syystä, että tekstin monien äänien kuulemiseen on harjaannuttava. Lastenkirjallisuudesta erityisen tekee myös se, että se

sijoittuu monen diskurssin risteyskohtaan: perinteisten kerronnallisten genrejen, erityisten lajien kuten mytologian sekä ideologisten diskurssien välimaastoon. (Stephens 1992: 115.)

Konkretisoin intertekstuaalisuutta analysoimalla teoksen *Ella ja kaverit 1* tekstikatkelmaa siitä näkökulmasta, miten tekstistä välittyy huumori:

2. – Uiminen on hauskaa. Kuka osaa jo uida? kysyi opettaja. Me kaikki halusimme tietysti näyttää ja hyppäsimme veteen. Ja sitten opettajakin hyppäsi veteen ja pelasti Tuukan, Paten, Tiinan ja Heidin, jotka eivät vielä osanneetkaan uida. Me hämmästyimme, kun huomasimme, että opettajalla oli altaassa vaatteet yllään. Meillä muilla oli tietysti uimapuvut tai uimahousut. (EJK s. 11.)

Vaikka kertoja ei tuo tekstin tasolla esiin opettajaan kohdistuvaa huumoria, on teksti humoristinen. Jos lukija on tietoinen lastenkirjallisuusgenressä usein esiintyvistä tyhmästä aikuisesta ja aikuiselle nauramisesta – seikka, jota Elkind (1980: 108) on kutsunut ”lapsen kognitiiviseksi pöyhkeydeksi” – ohjaavat genre luomat ennakkoodotukset tulkintaa. Lisäksi sosiokulttuurisesti on hyvinkin epätavallista, että aikuinen hyppää uima-altaaseen vaatteet päällä, mikä luo tekstiin ympäristön merkityksenantojärjestelmästä kumpuavaa huumoria.

Koska aineistoni on kaunokirjallisuutta, tarvitsen myös kertomuksentutkimuksen välineitä analyysiini. Hyödynnän erityisesti narratologiassa kehitettyjä *fokalisoijan* ja *sisäislukijan* käsitteitä (ks. Kantokorpi 1990). Fokalisoija tarkoittaa sitä tahoa, jonka näkökulmasta tarinan tapahtumia tarkastellaan, sisäislukija sitä tekstiin konstruoitua tahoa, ”mallilukijaa”, jolle teksti on kirjoitettu (Rimmon-Kenan 1999 [1983]: 105; ks. Virtanen, Rahtu & Shore 2018). Fokalisoijan saa selville kysymällä, kuka nyt näkee, kuulee ja tuntee (Kantokorpi 1990: 146). Kun kertoja on kertomuksessa se, joka puhuu, on fokalisoija se, joka näkee (Rimmon-Kenan 1999 [1983]: 93), mutta nämä voivat olla myös yksi ja sama taho kuten usein minä-kertojan tapauksessa. Jos kertoja kertoo tapahtumista ulkopuolelta osallistumatta itse tapahtumiin, ikään kuin katsellen tapahtumia matkan päästä, kyseessä on ulkoinen fokalisaatio, kertoja-fokalisoija (Kantokorpi 1990: 140–141) kuten seuraavassa esimerkissä teoksesta *Hetki lyö, Risto Räppääjä*:

3. Risto seisoi miehen olohuoneessa ja katseli ympärilleen. Matossa on reikä, hän ajatteli. Ja tapetissa halkeama. (RR s. 9.)

Jos taas kerronta suodattuu jonkun henkilön sisäisen maailman läpi, on kyseessä sisäinen fokalisoija, henkilö-fokalisoija, (Kantokorpi 1990: 140–141), kuten teoksen

Ella ja kaverit I näytteessä. Ella on samalla minä-kertoja, joten fokalisoija ja kertoja lankeavat yhteen:

4. Minun kävi opettajaa sääliksi. Niin mukava, mutta niin kiristynyt. Toivoin, että uiminen rentouttaisi häntä. (EJK s. 11.)

Fokalisoija saattaa vaihtua kertoja-fokalisoijasta henkilö-fokalisoijaan useaan otteeseen, ja fokalisoija saattaa myös vaihtua henkilöstä toiseen. Lastenkirjoissa on kuitenkin yleensä vain kertoja-fokalisoija ja yksi henkilö-fokalisoija, yleensä päähenkilö. Fokalisoija on olennainen käsite siksi, että fokalisoinnin tarkastelu selkeyttää sen huomaamista, kenen asenteesta ja näkökulmasta tarinassa on kyse. Toisaalta fokalisointi vaikuttaa siihen, miten uskottavana lukija kertomusta pitää, sillä helposti samaistuttavaa fokalisoijaa on helppo uskoa. Fokalisoija myös tulkitsee kaikkia havaintoja, kuten toisten käytöstä ja tapahtumia, ja implisiittiset tulkinnat pohjautuvat fokalisoijan ideologiaan ja arvoihin. (Stephens 1992: 27.) Ideologia on helppo huomata silloin, kun ulkoinen kertoja-fokalisoija ei vaihdu ja kuvatus maailman normit suodattuvat hänen lävitsensä. Jos tarinan muilla henkilöillä on muita arvoja, ne ovat toissijaisessa asemassa koko teoksen normistoa hallitsevalle kertoja-fokalisoijalle. (Kantokorpi 1990: 145.) Lukijat eivät ole teoksen ideologialle immuuneja, päinvastoin, he ovat alttiita katsomaan ja tulkitsemaan tarinan tapahtumia ja henkilöitä fokalisoijan näkökulmasta (Stephens 1992: 27). Kouluissa kannustetaan lukutapaan, jossa lukija identifioi itsensä fokalisoijaan, tämän havaintoihin ja asenteisiin. Saattamalla lukijan itsensä sivuun lukemisen ajaksi saavutetaan lastenkirjojen sosiaalistavat ja kasvatukselliset tavoitteet. (Mts. 68.)

Tämä ”tulkintaprosessi”, johon teksti kutsuu lukijaansa, konstruoi tekstiin sisäislukijaa ja on olennainen seikka teoksen välittämän ideologian tarkastelussa, kuten Stephens (1993: 55) mainitsee Iserin (1974) esittäneen. Sisäislukija on toisin sanoen tekstiin konstruoitu lukijan epäsuora rooli ja asenne, joka vastaa ympäristön tavanomaisia sosiaalisia rooleja. Sitä rakentaa sosiaalisesti määrittynyt kieli ja ympäristön hallitsevat sosiaaliset käytänteet ja asenteet. Sisäislukijaa tarkastelemalla saadaan tietoa oletetun lukijan roolista ja asenteesta, ja nämä sisäislukijan oletetut asenteet vastaavat usein ympäristön tavanomaisia sosiaalisia rooleja. (Stephens 1992: 80.)

Stephensin (1993: 68) mukaan se, että lapsilukija on tiedostamattaan alttiina tekstin ääneen lausumattomille ideologioille, on vaarallinen ideologinen työkalu ja

kasvatuksellisesti edesvastuutonta. Tekstit eivät ilmesty tyhjiössä vaan heijastavat ja vahvistavat kunkin aikakauden tyypillisiä arvoja ja asenteita. Jollei lapsilukija ole lukiessaan tietoinen toisaalta itsestään ja omista reaktioistaan ja toisaalta tarinan fokalisoijasta tai siihen rakennetusta sisäislukijasta, muotoutuu hänen sosiaalinen minänsä teosten ideologioiden suuntaiseksi. Myös kirjallisuuden sellaiset keinot, joilla halutaan herätellä lukijan omaa ääntä ja saada hänet toteamaan jotain ”itse” esimerkiksi vastareaktionä tarinan tapahtumille tai yhtymään äänenlausumattomaan ”tervejärkisyyteen”, ovat ideologista vaikuttamista, itse asiassa vielä tehokkaampaa kuin suoraan vaikuttaminen. (Mts. 69.) Diskurssiteoreetikoiden, kuten Cookin (1989), mukaan toisen ihmisen mieleen vaikuttaminen on tehokkainta silloin, kun muutos on vain vähäistä ja uuden ja vanhan asian välillä on jokin yhtymäkohta (Stephens 1993: 68).

3.2 Henkilökuvauksen keinoja

Henkilöhahmoja rakennetaan kaunokirjallisuudessa kahta perustapaa käyttäen: suoralla määrittelyllä ja epäsuoralla esittelyllä. Suorassa määrittelyssä kertoja kuvailee henkilöä kuten hänen ulkomuotoaan, tapojaan tai luonnettaan, tai tuo samat asiat ilmi tapahtumien tai muiden henkilöiden näkemysten kautta. Mikäli suora määrittely tapahtuu kertojan toimesta, kehoitetaan lukijaa implisiittisesti hyväksymään määritelmät, kun taas muiden kuin kertojan ääntä ei voi pitää luotettavana määrittelynä henkilöhahmosta. Se, mitä henkilöhahmo sanoo toisesta, voi kertoa yhtä paljon hänestä itsestään kuin puheen kohteena olevasta henkilöstä. (Rimmon-Kenan 1991 [1983]: 77–78; Mäkilä & Steinbyn 2013: 76.)

Esimerkki henkilön suorasta määrittelystä on seuraava katkelma teoksesta *Harry Potter ja viisasten kivi*:

5. — — hän oli aina ollut ikäisekseen pieni ja hintelä. Ja hän näytti todellistakin pienemmältä ja hintelämmältä, koska hänen vaatteensa olivat Dudleyn vanhoja ja Dudley oli nelisen kertaa isompi kuin hän. Harryllä oli laiha naama, muhkuraiset polvet, musta tukka ja kirkkaanhvihreät silmät. Hänellä oli pyöreät silmälasit, jotka oli liimattu teipillä kasaan kaikkien niiden kertojen jälkeen, jolloin Dudley oli iskenyt häntä kuonoon. (HP s. 27)

Suorassa määrittelyssä käytetään predikatiivilauseita (kuten *hän oli aina ollut ikäisekseen pieni ja hintelä*). Esimerkissä päähenkilöön liitettävät adjektiivit *pieni* ja *hintelä* vertautuvat suhteuttavaan adverbiaaliin *ikäisekseen* ilmaisten, että Harry on

pienempi kuin muut ikäisensä. Harryn koko määritellään suoraan myös suhteessa Dudleyyn (*Dudley oli nelisen kertaa isompi kuin hän*), ja vertailukohteen koko ilmaistaan kokoa osoittavalla määreellä ja komparatiivirakenteella *nelisen kertaa isompi*. Esimerkin viimeisessä virkkeessä yhdistyy sekä suora että epäsuora henkilökuvaus. Pääauseena toimiva omistuslause (*hänellä oli pyöreät silmälasit*) on suoraa määrittelyä, ja sivulauseissa on epäsuoraa henkilökuvausta, sillä niissä kuvataan Harryyn liittyvää toimintaa (”liimaa silmälasia teipillä kasaan”) ja suhdetta Dudleyyn (”joka lyönyt Harrya useaan kertaan kuonoon”). Epäsuorassa henkilökuvauksessa lukija itse pääättelee henkilön toiminnasta, puheista, ajatuksista sekä muiden ihmisten suhtautumisesta häneen, millainen henkilö on (Rimmon-Kenan 1991 [1983]: 79–86).

Henkilöhahmo voi rakentua epäsuorasti monin eri tavoin. Henkilöhahmoa rakentavat sosiokulttuurisesti omaksutut arvot ja normit, joita hänen puheensa, ajattelunsa ja käytöksensä ilmentävät. Hahmon luonteenpiirteitä voi paljastaa henkilön toiminta, joka voi olla joko ainutkertaista tai tavanomaista, henkilön puhe joko hiljaa mielessä tai ääneen keskustelu tai ulkoinen olemus. Henkilön fyysinen ja inhimillinen ympäristö voi olla merkitsevää, kuten vaikkapa koulun luokkayhteisö teoksissa *Ella ja kaverit 1* (ks. 4.2.2) ja *Neropatin päiväkirja* (ks. 4.2.5) tai muu inhimillinen ympäristö, kuten teoksissa *Konsta, eka A* (ks. 4.2.1) ja *Harry Potter ja viisasten kivi* (ks. 4.2.4). (Ks. Rimmon-Kenan 1991 [1983]: 79–86.) Periaatteessa mikä tahansa tekstin aines voi rakentaa henkilökuvausta joko suoraan tai epäsuoraan (Kantokorpi 1990: 135).

Myös metaforiset eli analogiset seikat kuten henkilöiden nimet, ympäristö tai henkilöiden väliset analogiat tukevat henkilön luonnehdintaa (Rimmon-Kenan 1991 [1983]: 87–90). Niillä voidaan myös leikitellä kuten teoksessa *Hetki lyö, Risto Räppääjä*. Riston tädin nimi on Rauha, joka voisi viitata rauhallisuuteen luonteenpiirteenä, mutta teoksessa Rauha-täti esitetäänkin kaoottisena ja hätäilevänä. Tämä tuo nimen ja hahmon välille koomista ristiriitaa. Analogiset seikat voivat näkyä tekstissä joko eksplisiittisesti tai jäädä implisiittisiksi edellyttäen lukijan analogisen yhteyden keksimistä. Vaikka lukija ei tietoisesti huomaisi yhteyttä, vaikuttavat ne silti osaltaan lukijan muodostamaan henkilökuvaan. (Kantokorpi 1990: 138–139.) Esimerkiksi edellä analysoimassani Harry Potterin kuvauksessa (esimerkki 5) Harryn

ja Dudleyn välille alkaa muodostua keskinäinen suhde, jossa Harry joutuminen usein Dudleyn nyrkkeilysäkiksi määrittää kumpaakin hahmoa.

Vain yhden kerrontatavan käyttö saa helposti aikaan hahmon, josta puuttuu syvyyttä. Yhdistämällä esimerkiksi suoraa määrittelyä, dialogia ja toimintaa sekä kuvaamalla henkilön omia ajatuksiaan itsestään ja toisten henkilöiden ajatuksia hänestä hahmo saa syvyyttä ja moniulotteisuutta. Lapsilukijallekin on usein tyydyttävämpää, jos henkilöhahmot rakentuvat pikkuhiljaa tarinan edetessä ja jos lukija saa tehdä heistä itse oivalluksia. Hahmon kehittyvyys tarinan edetessä vaihtelee lajista toiseen. Kuvakirjoissa ja lyhyissä tarinoissa voidaan yleensä olettaa sankarin olevan juuri sellainen, jollaiseksi tämä kuvataan tarinan alussa, ja säilyvän muuttumattomana, mutta pidemmissä tarinoissa henkilöllä on aikaa kasvaa. (Kiefer 2010: 18.) Hahmot, jotka eivät kehity lainkaan, ovat usein sivuhenkilöitä, ja heillä on jokin yleinen funktio, kuten miljöön ilmentäminen (Rimmon-Kenan 1991 [1983]: 55).

Henkilöhahmoja voi asettaa erilaisille jatkumoille. Rimmon-Kenan (1991 [1983]: 55) viittaa Eweniin (1971), joka erottaa kolme erityylistä jatkumoa henkilökuvauksessa: henkilöhahmon kompleksisuus, kehittyvyys ja sisäisen elämän kuvaus. Kompleksisuusjatkumon toisessa päässä ovat henkilöhahmot, jotka rakentuvat yhden luonteenpiirteen tai yhden hallitsevan ja parin toissijaisen piirteen varaan, toisessa päässä äärimmäisen kompleksiset hahmot (Rimmon-Kenan 1991: 55; Käkälä-Puumala 2001: 248).

3.3 Lasten- ja nuortenkirjallisuuden tutkimus

Lastenkirjallisuuden määritelmä ei ole ongelmaton, sillä lapsuuden määritelmä vaihtelee kulttuurista toiseen, eikä kirjallisuudenkaan määritelmä ole yksiselitteinen, kuten lastenkirjallisuustutkija Hunt (1999) tuo esiin. Ongelmalliseksi määrittelyn tekee sen, ettei lastenkirjallisuutta lajina eli genrenä voi määrittää minkään tekstuaalisten piirteiden, tyylin tai sisällön mukaan, ja myös lajin yleisön, lapsilukijan, määritys vaihtelee ajassa ja paikassa. (Hunt 1999: 3; Mustola 2014: 9, 15.) Karasman ja Suvilehdon (2013: 12) mukaan lasten- ja nuortenkirjallisuuden määritelmä lähtee kohderyhmästä ja kattaa lapsille ja nuorille tarkoitettun ja heidän itsensä luettavakseen omaksumansa kirjallisuuden. Toisen määritelmän mukaan lastenkirjallisuuden voi määrittää sisällön kautta: lastenkirjallisuus käsittelee asioita, jotka ovat lasten

kokemus- ja käsityskyvyn ulottuvissa. Esimerkiksi taaksepäin katsomisen nostattama nostalgia on vieras tunne lapsille, eikä sitä esiinny lastenkirjallisuudessa. Myös kyynisyys tai epätoivo ovat tunteita, jotka ovat harvoin läsnä lastenkirjallisuudessa, jossa on aina pilkahdus toivoa mukana, sillä Kieferin sanoin sulkiessaan toivon oven jättää lapsuuden maailman taakseen. (Kiefer 2010: 7; Mustola 2014: 9.)

Lastenkirjallisuuden tutkimus on jakautunut lapsikeskeisiin ja kirjakeskeisiin lähestymistapoihin jälkimmäisen painottuessa. Kirjoihin keskittyvällä tutkimusalalla on rakennettu teoriaa kirjallisuudentutkimuksen ja nykykulttuurin ajankohtaisista teemoista kuten kulutuksesta, erilaisista seksuaalisuuksista ja ekokriittisestä lastenkirjallisuuden luennasta. (Mustola 2014: 13–14.) Suomessa on tutkittu esimerkiksi monitasoista huumoria ja kaksoisyleisön puhuttelua Kari Hotakaisen lastenkirjoissa (Laakso 2014), Don Rosa -sarjakuviiin liittyen tarvetta sensuroida lapsille tuotettua aineistoa (Kontturi 2014) sekä lasten tietokirjallisuutta maskuliinisuuden edustajana ja käännetyin lasten tietokirjallisuuden valtavirtaistumista (Fjält 2014). Kielitieteellinen lähestymistapa on ollut lause- ja virkerakenteen tutkimus Marjatta Kurenniemen saturomaaneissa (Ekoluoma 2013). Lasten ja aikuisten rajapintaa on edustanut muun muassa tutkimus lastentarhanopettajien näkemyksistä epämieluisista aiheista lastenkirjoissa (Mustola 2014). Myös monikulttuurisuutta ja erilaisten äänien näkymistä lastenkirjoissa on tutkittu. Lisäksi, kuten aiemmin totesin, lastenkirjallisuus on ollut monen opinnäytetyön kohteena, ja myös Lukuklaani-hankkeen kyselyaineistoa on tutkittu opinnäytetöissä. Näissä suurimmassa osassa on ollut kiinnostuksen kohteena lukumotivaatioon ja -kokemukseen keskittyvät tutkimukset eivätkä niinkään suoraan lasten- ja nuortenkirjat.

3.3.1 Lukijana kehittymisen portaavat

Appleyardin (1990) teoria lukijoista erilaisilla kehityksen portailla antaa kuvan siitä, millainen kirjallisuus kiinnostaa lasta missäkin vaiheessa ja miten lapsilukija kehittyy ja muuttuu sen myötä, millaista kirjallisuutta hän lukee. Appleyard on tutkinut 60 eri-ikäisen lukijan lukumieltymyksiä ja heidän mielipiteitään lukemisesta ja kehityksestään lukijana ja yhdistänyt tuloksiaan lukemisen teorioihin (Rosenblatt 1978; Iser 1978), kehitypsykologien näkemyksiin (Piaget 1978; Erikson 1963), psykoanalyysiin ja Freudin (1953) teoriaan mielikuvituksen ja alitajunnan yhteydestä

sekä kirjallisuudentutkija Arthur N. Applebeen (1978) tutkimukseen satujen merkityksestä lasten elämässä. (Appleyard 1990: 5–11.)

Appleyardin (1993: 13–15) mukaan jokainen lukija käy läpi tietyt kehityksen askeleet melko ennustettavassa järjestyksessä. Nämä askeleet, tai roolit, ovat summa erilaisia asenteita, reaktioita ja aikeita, joita lukijalla on ja jotka tuntuvat muuttuvan sitä mukaa, mitä enemmän lukija lukee ja ”kypsy” lukijana. Lukijan kehittymiseen vaikuttavat niin yksilön sisäinen kehitys kuin kaikki häntä ympäröiväkin. Lukemisroolien kehitys on yhtä kompleksi tapahtuma kuin ihmisenkin kehitys, eikä sen kuvaamiseen riitä yksinkertainen teoria. Hermostolliset ja psykodynaamiset tekijät yhdessä ympäristöstä kumpuavien tekijöiden kanssa muovaavat kaikki tapaa ja herkkyyttä, jolla suhtaudumme lukemaamme. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa arvot, lukemiskokemukset, lukijakuva, johon samaistutaan, sosiaaliset roolit, moraalikäsitteet sekä fantasiamaailma. Fantasiamaailmalla Appleyard (1990: 13) viittaa vauvasta alkaneeseen laulujen, tarinoiden, kuvien, television ja pelien maailmaan, joihin jokainen tutustuu yksilöllisesti ja jotka muovaavat lapsen maailmantietoisuuden kypsymistä. (Mts. 14–15.)

Appleyard (1990: 14–15) erottaa viisi lukijana kehittymisen porrasta. Ensimmäiseksi, usein esikouluiässä, lukija on *leikkijä*. Lapsi leikkii kirjojen fantasiamaailmassa, joka peilaa todellisuutta, pelkoja ja haluja, joita lapsi oppii kirjojen avulla tunnistamaan, kontrolloimaan ja järjestämään. Seuraavassa vaiheessa lukija on *sankari ja sankaritar*. Kouluiässä maailmaa järjestellään jatkuvasti, ja lukija pakenee ja uppoutuu mielellään maailmaan, jonka tarinat ovat vaihtuvia, järjestäytyneempiä ja vähemmän monitulkintaisia kuin konkreettinen, ympärillä oleva käytännön kokemuksen maailma. (Mts: 14–15.)

Kolmannella portaalla lukija on *ajattelija*. Lukija etsii teksteistä ajatuksia ja totuuksia elämän tarkoituksesta ja arvoista sekä punnitsee uskomuksia, joihin haluaa sitoutua. Seuraavalla portaalla lukija on *tulkitsija*. Paljon ja systemaattisesti lukenut lukija, kuten opettaja tai kirjallisuuden opiskelija, tunnistaa kirjoista tiettyjä säännönmukaisuuksia, totuuden sääntöjä tai kyselemisen periaatteita ja oppii keskustelemaan analyyttisesti kirjoista. Viimeisellä portaalla aikuinen lukija on *pragmaattinen*. Hän pystyy valitsemaan aiemmista rooleista, mitä haluaa lukemallaan tehdä: paeta, arvioida kokemuksen totuudellisuutta, ruokkia kauneudentajuaan,

lohduttautua viisaudella tai haastaa itseään uusilla kokemuksilla. Kokenut aikuislukija näyttää usein valitsevan, mihin tarkoitukseen kirjallisuutta käyttää. (Appleyard 1990: 14–15.)

Kiefer (2010) tuo esiin hieman samanlaisen jaottelun lapsen kehityksessä, joka pohjaa samoin sveitsiläispsykologi Jean Piagetin (1978) teoriaan. Vaikka Piagetin teoriaa on kritisoitu siitä, etteivät asiat elämässä tapahdu yhtä oletettavassa järjestyksessä kaikille ihmisille ja että teoria jättää huomioimatta lasten kehitykseen vaikuttavat seikat kuten sosiaalisen ja kulttuurisen taustan ja kokemuksen erilaisista tehtävistä, on sillä kuitenkin ansionsa lapsen maailman tavoittajana. Piagetin ja Appleyardin teorit jakavat lapsuuden melko samantyyppisiin jaksoihin, vaikka nimet ovat erilaisia. Piagetin mukaan lapsella on noin 7–11-vuotiaaksi konkreettisen ajattelun vaihe ja noin 11. ikävuodesta eteenpäin abstraktin ajattelun vaihe. (Kiefer 2010: 38–39.)

Koska tämän opinnäytetyön aineiston kyselyn kohderyhmä on alakoululaiset lapset, voidaan lähtöoletuksena olettaa kaikkien lukijoiden olevan pakenemisvaiheessa, sankari ja sankaritar -vaiheessa, konkreettisen ajattelun vaiheessa, ja suosittujen kirjojen heijastavan tätä vaihetta. Appleyardin (1990: 59) mukaan lähes kaikissa kirjoissa esiintyvä (valepukuinen) sankari tai sankaritar on arkkityyppi. Lukemisen palkinto tässä iässä tulee mielihyvää kuvitella itsensä tuoksi sankariksi, joka on kykeneväinen ratkomaan kaikki maailman ongelmat. Koska kullakin lukijalla on oma taustansa ja siten omanlaisensa ongelmat, ovat myös sankarit erilaisia. (Mts. 59.)

Tämän ikäryhmän lukemisesta on olemassa kaksi tavallista yleistystä. Toisen mukaan kouluikäiset haluavat tietoa – he ahmivat tietoa vaikkapa dinosauruksista, avaruudesta tai eläimistä. Toisen yleistyksen mukaan tässä ikäryhmässä rakastetaan seikkailuja: myyttisiä eläintarjua, todellisuuteen pohjaavia historiallisia seikkailuja, fantasiamaailmaa (muun muassa *Liisa Ihmemaassa*, *Ihmemaa Oz*, *Narnian tarinat*) ja satuja, joissa päähenkilöt kohtaavat vaaroja ja selviytyvät niistä täpärästi (muun muassa *Tom Sawyer*, *Viisikon seikkailut*). Aina sankari ei ratko rikoksia tai jännitystä vaan kohtaa toisenlaisia haasteita (muun muassa *Pikku-Heidi*, *Pieni talo Preerialla*). Kuvien väheneminen suhteessa pienten lasten kirjoihin kertoo lukijan lisääntyneestä kyvystä luoda oma, kieleen perustuva mielikuvitusmaailmansa. (Appleyard 1990: 61.)

3.3.2 Tyypillisiä henkilöihahmoja

Appleyardin (1990: 61–62) mukaan 7–12-vuotiaiden kirjoissa henkilöihahmot ovat puhtaasti hyviä tai pahoja. Heitä ei välttämättä kuvata tarkasti, mutta heihin liittyy selkeitä ominaisuuksia, joihin usein viitataan. Nämä ominaisuudet linkittyvät esimerkiksi legendaarisiin taruihin, yliluonnollisiin voimahahmoihin ja voimaesineisiin, ihmisen kaltaisiin eläimiin ja tarumaisiin aseisiin tai sanamuotoihin (kuten loitsut, koodit, kiroukset, varoitukset, arvoitukset). (Appleyard 1990: 61–62.)

Appleyardin (1990: 72) mukaan 7–12-vuotiailla henkilöihahmot muodostuvat lähes kokonaan heidän tekojensa kautta. Tässä iässä lukijat eivät vielä pysty vetämään johtopäätöksiä tapahtumien vaikutuksesta henkilöihahmojen kehitykseen. Hahmot ovat jatkuvassa toiminnassa tai dialogissa. Myös dialogi on toimintaa, jolla luodaan sosiaalisia suhteita. Sosiaaliset suhteet ja niiden harjoittelu on tärkeä aihe tämän ikäisten kirjallisuudessa. (Appleyard 1990: 72–75.) Dialogin tarkastelu tarjoaa hedelmällistä tietoa kirjan ideologiasta osoittamalla, millä tavalla kirjan päähenkilö ja toisaalta tarinan epämieluisa henkilö puhuvat. (Stephens 1992: 44.)

Vaikka kirjojen henkilöihahmot ovat näennäisesti yksinkertaisia, tekojensa kautta määriteltäviä otuksia, edustavat ne Appleyardin (1990: 72–76) mukaan lapsilukijalle erilaisia rooleja: Toisaalta lapsi voi kuvitella suosituksen sankarihahmon edustavan jotain, millainen hän haluaa itse olla. Toisaalta hahmo saattaa edustaa lapselle jotain, mille hän kenties alitajuisesti tajuaa jättävänsä hyvästejä astuessaan pikkuhiljaa kohti aikuisuuden tuntematonta maailmaa. On hyvin mahdollista, että kirjojen henkilöihahmot edustavat samanaikaisesti näitä molempia tasoja, pyrkimystä ja eroamista. (Appleyard 1990: 72–76.)

Appleyardin (1990: 72–76) mukaan 7–12-vuotiaiden kirjojen sankarihahmojen syntymässä on usein jotain myyttistä tai epäselvää, eikä vanhemmilla ole kirjoissa suurta roolia: he eivät useinkaan ole joko läsnä tai sankari on kokonaan orpo. Tämä näkyy myös aineistossani: Risto Räppääjän isä on kuollut ja äiti työn perässä maailmalla, ja Ristosta huolehtii tämän Rauha-täti. Harry Potterin molemmat vanhemmat ovat kuolleet, ja hän asuu häntä kurjasti kohtelevien sukulaistensa luona. Tämä luo päähenkilölle uskottavuutta ja pystyvyyttä, jollaista lapsilukija toivoo itsekkin saavuttavansa. Tämä liittyy lapsen psykologiseen kehitysvaiheeseen: koulun aloittaessaan lapsi on taipuvainen vetämään hyvin hajanaisesta tietomäärästään

vahvoja oletuksia ja hänellä on oletuksia sekä omasta tietämyksestään että vanhempien tietämättömyydestä. (Appleyard 1990: 72–76.) Tästä syystä monissa lastenkirjoissa on valloilla ns. ”kognitiivinen pöyhkeys”, termi, jota lapsitutkija Elkind (1993: 108) käyttää: fiksu lapsi voittaa tyhmät aikuiset. Aineistossani erityisesti Ella-kirjoissa nauretaan oudosti käyttäytyvälle opettajalle ja myös Risto Räppääjän Rauha-täti on koominen hahmo. Harry Potterissa naurun kohteena ovat hänen setänsä Vernon ja tätinsä Petunia sekä hänen serkkunsa Dudley.

Pikkuhiljaa tapahtuva irtautuminen sankaritarinoista alkaa lapsen maailmankuvan laajentuessa. Kun lapsi oppii enemmän ympäröivästä maailmasta, alkavat kirjat ja niiden eri muodoissa toistuvat piirteet kyllästyttää. Nuorena syntyy tietoisuus siitä, että ihmiset ovat moniulotteisempia kuin kirjojen tähänastiset päähenkilöt ja että ihmisten ja asioiden välillä on muitakin linkkejä kuin jännitys. Tämä muuttaa lukijaroolia. 10–13-vuotiaat eivät välttämättä enää löydä peilauspintaa tähänastisista päähenkilöistä omille vaihtuville tunteilleen ja tietoisuudelleen niiden olemassaolosta. Tämän ikäiset ovat kiinnostuneita usein henkilöiden tunteista ja pystyvät kuvittelemaan toisen tunteita. He alkavat ymmärtää, että hyvä ja paha kulkevat usein käsi kädessä. He ymmärtävät, että ihmisen aikeet, motiivit ja näkökulmat saattavat olla törmäyskurssilla ja aiheuttaa vahinkoa hyvistä aikeista huolimatta. Vaikka tämä irtautuminen sankaritarinoista alkaa jossain vaiheessa vääjäämättä tapahtua, on aikuisen näkökulmasta usein uskomatonta, kuinka kauan sankaritarinoita erilaisissa muodoissaan luetaan. (Appleyard 1990: 87–88.)

Kiiirehtiminen ei Appleyardin (1990: 87–88) mukaan kuitenkaan kannata. Lapsen psykologiselle kehitykselle saattaa olla erittäin hyödyllistä ja tarpeellista lukea uudelleen ja uudelleen joko samaa kirjaa, kirjasarjaa tai keskenään samantapaisia teoksia, joissa toistuvat yhä uudelleen samat henkilöhahmotyypit ja asetelmat. Tällä lukemisen kehitysportaalla määrä voittaakin laadun, ja lapsi saattaa oppia enemmän lukemalla toistuvasti samaa sarjaa kuin lukemalla yhden, palkitun ja aikuisten keskuudessa arvostetun lasten- tai nuortenkirjan. Kehitys on yksilöllistä, ja lapsen on itse löydettävä tahti, jolla hän siirtyy seuraavalle lukijaportaalle. (Appleyard 1990: 87–88.)

Koska edellä kuvatun tavoitteena on kuvata 7–12-vuotiaiden lasten lukemista ja heidän suosimissaan kirjoissa esiintyviä piirteitä koko alakoulun kuuden vuoden

ajalta, muistuttaa Appleyard (1990: 82), että mukana on pakostakin paljon yleistystä. Appleyardin teoriaa onkin kritisoitu sen tasapäistämisestä ja yksilöllisen kehityksen huomiotta jättämisestä, ja Kertzer (1992: 114–117) on todennut lastenkirjallisuuden olevan huomattavasti kiinnostavampi ja monimutkaisempi kenttä kuin lukemisen portaiden mukainen jaottelu antaa ymmärtää. Appleyardin teoria antaa kuitenkin kattavan tarkastelutaustan luvun neljä analyysille, kun tarkastelen, miltä osin teorian yleistykset tyypillisistä henkilöhahmoista ja lukemisen portaista todentuvat analyysissäni.

3.3.3 Rakenne

7–12-vuotiaiden suosimissa kirjoissa on Appleyardin (1990: 61–62) mukaan keskenään paljon yhtäläisyyksiä tarinan rakennetasolla: lauserakenteet ovat melko yksinkertaisia ja metaforia sekä ihmis- tai miljöökuvauksia on vähän. Painopisteessä ovat dialogi ja nopeasti tapahtuva toiminta. Juoni on selkeä, tapahtumat seuraavat toisiaan ja menestyksekkäitä kliimakseja on useita, kunnes kaikki huipentuu ratkaisevaan yhteenottoon. Tarinassa ei ole juurikaan takaumia tai sivujuonia. (Appleyard 1990: 61–62.) Asioiden yhteenveto, sulkeutuminen, on tärkeää. Tarinoissa on sekä tyydyttävä lopetus että merkitysten koherenssi. Tämä vastaa toisaalta lasten tarpeeseen saada elämässä varmuutta, toisaalta lastenkirjojen kasvatukselliseen ja sosiaalistavaan tarkoitukseen. (Stephens 1992: 41.)

Vaikka kirjat saattavat kuulostaa rakenteen osalta yksinkertaisilta, on genren sisällä lukemattomasti variaatioita. Variaatiot pitävät lukijoiden mielenkiinnon yllä pitkään, vaikka osa asioista onkin aina tuttua ja kirjoissa edetään jossain määrin saman kaavan mukaan. (Appleyard 1990: 63–64.) Tuttuus tuo lukijalle turvaa muutenkin tällä ikäkaudella, mikä selittää sarjakirjojen suosiota. Lapsesta on helpottavaa uppoutua tuttujen, ystäviksi käyneiden hahmojen ja kotoisan miljöön maailmaan kirjassa, joka noudattaa kaavamaista muotoa. (Heikkilä-Halttunen 2015a: 202.) Esimerkiksi onnellinen loppu tai hahmojen ennustettava käytös luo turvaa uudessa maailmassa, johon lapset ovat astumassa. Ennustettavassa ympäristössä pelkääminen on lapselle turvallista, sillä paha saa aina palkkansa ja hyvä voittaa pahan. Alle 12-vuotiaan käsityskyvyn yläpuolella ovat Appleyardin (1990: 63–64) mukaan vielä muut kertomuksen muodot, kuten tragedia, jossa hyvä ei saakaan hyvää loppua, tai satiiri ja

ironia, joissa hallitsee ristiriita unelmien ja todellisuuden välillä. (Appleyard 1990: 63–64.)

Juonellisesti lukijat oppivat kokemuksen myötä vähä vähältä käsittelemään lisääntyviä kohtauksia juonessa. Ensin yhdestä, hyvin päättyvästä jännittävästä kohtauksesta tulee kahden jännittävän kohtauksen tarina. Pikkuhiljaa lukija pystyy muistamaan yksityiskohtia juonessa aiemmin tapahtuneista kohtauksista, jotka puolestaan luovat odotuksia lukemiseen ja auttavat luomaan syy- ja seuraussuhteita. Tämä taas mahdollistaa esimerkiksi sen, että viidesluokkalaiset voivat purkaa asioiden järjestystä myös takaperin, esimerkiksi vaikutuksesta syyhyn. (Appleyard 1990: 65–67.) Monimutkaisen juonen ymmärtäminen vaatii siis ensin harjaantumista yksinkertaisempiin juonirakenteisiin. Myös Kiefer (2010: 38) muistuttaa lapsen kehitymisestä: ikäkauden lopulla lapsia kiinnostavat usein jo salapoliisitarinat ja juonellisesti haastavammat tarinat, ja lukija voi jo hahmottaa tarinassa näkökulman vaihdoksen. Hänen mukaansa noin 11–12-vuotiaasta lähtien lukijat ovat kypsiä muodostamaan hypoteeseista loogisia päätelmiä, mikä koskee myös heidän omaa elämäänsä: he näkevät elämässään mahdollisuuksia, jotka eivät ole riippuvaisia heidän siihenastisista kokemuksistaan. Fantasiakirjallisuus ja monimutkaiset romaanit alkavat kiinnostaa tässä vaiheessa. Kuitenkaan suinkaan kaikki lapset eivät ole tällä tasolla samaan aikaan. (Kiefer 2010: 39.)

4 Analyysi

Tässä luvussa analysoin Lukuklaani-kyselyn tuloksia kahdesta näkökulmasta ja kahta menetelmää käyttäen. Luvussa 4.1 selvitän, mitkä teokset saivat eniten opettajien mainintoja Lukuklaani-kyselyn kysymykseen 28: *Nimeä yksi kirja, josta kokemuksesi mukaan oppilaat innostuvat. Mainitse myös luokka-aste.* Nostan esiin eniten mainitut teokset (vähintään 6 kappaletta) kullakin luokka-asteella. Tarkastelen myös, millaisia piirteitä nousee esiin teosten julkaisuvuoden, ilmestymismaan ja sarjamaisuuden kannalta.

Luvussa 4.2 tarkastelen tekstianalyysin avulla kullakin luokka-asteella eniten mainintoja saaneiden teosten päähenkilöitä. Analysoin kielellisiä ja kerronnallisia valintoja, joilla kuva henkilöhahmosta rakentuu joko suoralla määrittelyllä tai epäsuoralla esityksellä. Samalla tarkastelen kirjoista välittyvää arvomaailmaa ja normeja.

4.1 Kyselyssä eniten mainintoja saaneet kirjat luokka-asteittain

Jokaista opettajaa pyydettiin Lukuklaani-kyselyssä nimeämään yksi kirja, josta oppilaat ovat hänen kokemuksensa mukaan innostuneet, sekä kertomaan, millä luokka-asteella kirja on ollut suosittu. Kysymykseen vastattiin paljon, sillä siihen vastasi 625 opettajaa koko kyselyyn vastanneista 825 opettajasta. Kävin kyselytutkimuksen vastaukset läpi ja laskin, mitkä kirjat saivat eniten mainintoja.

Taulukossa 1 on esitelty koko alakoulun osalta eniten opettajien mainintoja saaneet teokset. Oikeassa sarakkeessa on kerrottu, kuinka moni opettaja mainitsi kyseisen teoksen tai sarjan.

Taulukko 1. Eniten mainintoja saaneet kirjat koko alakoulun osalta

1. Sinikka Nopola ja Tiina Nopola: Risto Räppääjä -sarja	86
2. Timo Parvela: Ella ja kaverit -sarja	57
3. Tuula Kallioniemi: Konsta-sarja	47
4. J. K. Rowling: Harry Potter -sarja	33

5. Mauri Kunnaksen kirjat	24
6. Aino ja Sami Toivonen: Tatu & Patu -sarja	23
7. Jeff Kinney: Neropatin päiväkirja -sarja	21
8. Timo Parvela ja Bjørn Sortland: Kepler 62 -sarja	18
8. Roald Dahl: Kuka pelkää noitua	18
8. Astrid Lindgren: Ronja Ryövärintytär	18
9. Roald Dahl: Iso kiltti jätti	15
9. Eduard Uspenski: Fedja-setä, kissa ja koira	15
9. Astrid Lindgren: Veljeni Leijonamieli	15

Eniten mainintoja saaneista kirjoista nousee esiin sarjamaisuus, kotimaisuus ja uutuus. Listan seitsemästä ensimmäisestä kirjasta kuusi on sarjoja. Sarjakirjoille on tyypillistä kaavamainen muoto, tutuksi tulleet sankarit ja tutunoloinen miljöö. Tuttuus on alakouluikäisille tärkeää, ja sarjan osasta toiseen seuraavista päähenkilöistä tulee kuin ystäviä. (Heikkilä-Halttunen 2015a: 202.) Mauri Kunnaksen kirjat sijalla 5 eivät muodosta keskenään yhtenäistä sarjaa, mutta tässä ne on kuitenkin niputettu yhdeksi sillä perusteella, että ne ovat kaikki hyvin samantyyliä keskenään: kuvakirjoja, joissa tekstin määrä on vähäinen ja jotka käsittelevät usein historiallista tai muuta tietokirjamaista aihetta humoristisesti. Suosituimpia kirjoja yhdistää myös huumori, mikä on Laakson (2014: 29) mukaan lastenkirjallisuudelle tyypillinen piirre: esimerkiksi Sinikka ja Tiina Nopolan, Timo Parvelan, Tuula Kallioniemen, Mauri Kunnaksen ja Aino Havukaisen ja Sami Toivosen kirjat sisältävät kaikki paljon vauhdikasta tilannekomiikkaa, absurdeja käänteitä, verbaalista ilottelua ja karnevalistista tai groteskia huumoria.

Sijalta kahdeksan alkaen mukana on yksittäisiäkin kirjoja. On ymmärrettävää, että yksittäisten kirjojen on vaikea saada yhtä paljon mainintoja kuin kokonaisten sarjojen, joihin kuuluu useampi kirja. Voi myös olla, että sarjat jäävät opettajien mieleen yksittäisiä kirjoja paremmin, mikä vääristää tulosta. Kun mainintojen määrä tippuu alle kahdenkymmenen, nousee esiin useampikin yksittäinen kirja.

Vajaa puolet (6/13) mainintoja saaneista kirjoista on kotimaisia, jos suomalais-norjalaisen tekijäkaksikon Timo Parvelan ja Bjørn Sortlandin yhteistyönä syntynyt *Kepler 62* -sarja lasketaan kotimaiseksi. Kirjat ovat myös verrattain uusia. Seitsemästä eniten mainintoja saaneista kirjoista jopa kuusi on sellaisia, että niitä tai alkuperäisteoksiin liittyviä lisäosia on ilmestynyt vielä 2019. Vanhimpia suosittuja kirjoja edustavat Astrid Lindgrenin *Veljeni Leijonamieli* (1973), Eduar Uspenskin *Fedja-setä, kissa ja koira* (1974) sekä Mauri Kunnaksen kirjat, joista ensimmäinen, *Suomalainen tonttukirja*, ilmestyi 1979. Uusin Mauri Kunnaksen kirja on tosin ilmestynyt 2019.

Seuraavaksi tarkastelen suosituimpia kirjoja luokka-asteittain. Taulukossa 2 kolmetoista eniten mainintoja saanutta kirjaa on järjestetty luokka-asteittain sen mukaan, millä luokalla ne saivat eniten mainintoja. Kirjat ovat suosituimmuusjärjestyksessä. Suluissa on kerrottu, kuinka moni opettaja on maininnut kirjan (kpl), sekä mainintojen prosenttiosuus luokka-asteen kaikista vastauksista. Toiseksi viimeisellä rivillä on kerrottu, kuinka monta mainintaa kullakin luokka-asteella esiintyi muista kuin taulukon kirjoista ja kuinka paljon muita kirjoja oli prosentuaalisesti kaikista vastauksista.

Taulukko 2. Eniten mainintoja saaneet kirjat luokka-asteittain järjesteltynä

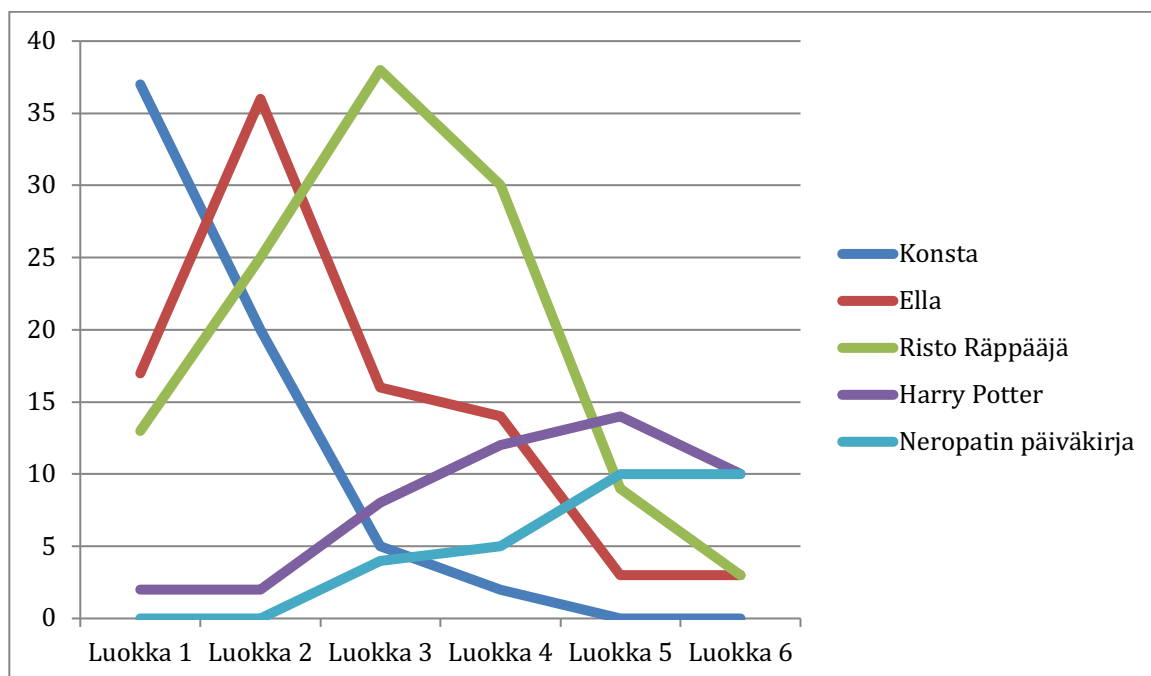
	1. luokka	2. luokka	3. luokka	4. luokka	5. luokka	6. luokka
1.	Konsta (37 kpl, 21%)	Ella ja kaverit (36 kpl, 18 %)	Risto Räppääjä (38 kpl, 18 %)	Risto Räppääjä (30 kpl, 15 %)	Harry Potter (14 kpl, 10 %)	Harry Potter & Neropatin päiväkirja (10 kpl, 9 %)
2.	Ella ja kaverit (17)	Risto Räppääjä (25)	Ella ja kaverit (16)	Harry Potter (12)	Neropatin päiväkirja (10)	Paahde (6)
3.	Risto Räppääjä (13)	Konsta (20)	Kuka pelkää noitia (9)	Iso kiltti jätti (9)	Kepler 62 & Risto Räppääjä (9)	Kepler 62 & Sammon vartijat (4)

4.	Mauri Kunnaksen kirjat (11)	Fedja-setä (8)	Tatu ja Patu & Harry Potter (8)	Kepler 62 & Ronja Ryövärintytär (8)	Kuka pelkää noitia & Keväällä isä sai siivet (6)	Keväällä isä sai siivet & Kuka pelkää noitia & Kätkö
5.	Tatu ja Patu (10)	Tatu ja Patu & Mauri Kunnaksen kirjat (6)	Iso kiltti jätti (7) Veljeni Leijonamieli & Ronja Ryövärintytär & Mauri Kunnaksen kirjat (5)	Mauri Kunnaksen kirjat (7)	Veljeni Leijonamieli & Sammon vartijat & Bertin päiväkirjat (4)	& Risto Räppääjä (3)
6.	Fedja-setä (6)			Veljeni Leijonamieli (6)		
Muut teokset	85 kpl, 47 %	94 kpl, 48 %	105 kpl, 51 %	122 kpl, 60 %	69 kpl, 51%	64 kpl, 58 %
Vast. yht.	179 (100 %)	195 (100 %)	206 (100 %)	202 (100%)	135 (100%)	110 (100%)

Tulokset ovat kiinnostavia. Aiemmin esitellyn taulukon 1 ja taulukon 2 tulosten välillä on eroja, ja taulukon tulokset näyttävät suosituimpien kirjojen listan uudessa valossa. Ensimmäisessä taulukossa paljon mainintoja saaneet Roald Dahlin, Mauri Kunnaksen, Astrid Lindgrenin sekä Aino ja Sami Toivosen *Patu ja Tatu* -kirjat eivät nousekaan millään luokka-asteella kärkisijoille. Ne näyttävät siis olevan kirjoja, joiden suosio hajaantuu useammalle luokka-asteelle ja ikäjakaumaltaan suuremmalle lukijajoukolle. *Risto Räppääjä* ja *Harry Potter* -kirjoilla on sikäli sama ilmiö, että vaikka ne yltävätkin myös kärkisijoille tietyillä luokka-asteilla, ne säilyvät mainintoja saaneiden kirjojen joukossa koko alakoulun ajan. Näitä kirjoja voisi kutsua 'usean ikäluokan suosikeiksi'.

Alla olevassa kaaviossa 1 taulukko 2 on kuvattu viivadiagrammina. Luvut vasemmassa reunassa ovat mainintojen määrä (kpl).

Kaavio 1. Kullakin luokka-asteella eniten mainintoja saaneet kirjat ja mainintojen lukumäärän vaihtelu luokka-asteittain



Viivadiagrammista näkyy selkeästi, miten kirjoissa on luokka-asteiden välillä melko suurta vaihtelua. Kirjojen saamien mainintojen määrä nousee ja sitten taas laskee melko nopeasti. Kirjat ovat siis suosittuja melko lyhyen hetken. Tähän saattavat vaikuttaa lukusuositukset, kuten koulujen lukudiplomit, mitkä saattavat ohjata opettajat mainitsemaan tietyt kirjat oppilaita innostaviksi juuri niillä luokka-asteilla, joilla he ovat tottuneet kirjoja luetuttamaan.

On huomattavaa, miten eniten mainintoja saaneen kirjan ”valta-asema” heikentyy sitä mukaa, mitä ylemmälle luokalle mennään. 1.–4.-luokilla yksi kirja saa selkeästi enemmän mainintoja kuin muut: 1. luokalla *Konsta*, 2. luokalla *Ella ja kaverit* ja 3.–4.-luokalla *Risto Räppääjä*. Ensimmäisellä luokalla opettajista jopa yli viidesosa (21 % eli 37 opettajaa) nimeää *Konsta*-kirjasarjan suositukseksi luokallaan. Kuudennella luokalla enää 9 prosenttia opettajista nimeää keskenään saman sarjan, *Harry Potterin*, tai yhtä paljon mainintoja saaneen *Neropatin päiväkirjan*. Viidennellä ja kuudennella luokalla on siis enemmän sellaisia kirjoja, jotka saavat vain 1–3 mainintaa. 5.–6.-luokilla suosittujen kirjojen hajonta on suurempaa ja suositut kirjat ovat keskenään monipuolisempia kuin alemmilla luokilla.

Ylemmillä luokilla mukaan nousee monia kokonaan aiemmin mainitsemattomia kirjoja, esimerkiksi Tomi Kontion *Keväällä isä sai siivet* ja Timo Parvelan *Sammon vartijat*. Kuudesluokkalaisten suosima Louis Sacharin *Paahde* on samoin ainutlaatuisessa asemassa sikäli, että se on nimenomaan kuudesluokkalaisten (ja kenties sitä vanhempien) kirja – sitä luetaan vielä 5. luokalla vähän (kolme mainintaa), mutta 6. luokalla se on jo kärkekolmikossa.

Tietyt kotimaiset kirjasarjat, kuten *Konsta*, *Ella ja kaverit* ja *Risto Räppääjä*, tuntuvat onnistuneen kalastamaan suomalaisen kohdeyleisönsä niin kattavasti, että lähes koko ikäluokka sukupuolesta riippumatta tulee todennäköisesti lukeneeksi ne. Voi olla, että samanlaisia kotimaisia sarjoja on tarjolla vähemmän vanhemmille oppilaille, mikä samalla lisää hajontaa yksittäisten kirjojen nimikkeissä ylemmillä luokilla. Toisaalta alakoulun ensimmäisten luokkien oppilaille voi olla vähemmän tarjolla helppolukuisia kirjoja, kun taas 10–12-vuotiaille kohdennettuja teoksia ilmestyy vuosittain paljon.

Eroa luokka-asteiden välillä nimikkeiden hajonnassa saattaa selittää sekin, että alimmilla luokilla oppilaat ovat todennäköisesti enemmän opettajan lukusuositusten varassa, kun oma lukemistausta ja tiedot kirjoista ovat yleensä vähäisiä. Opettajat muistavat helpommin todennäköisesti kirjoja, jotka he ovat itse valinneet tai suositelleet oppilailleen, ja nämä kirjat tulevat yksipuolisemmin mainituksi kyselyssä. Ylemmillä luokilla opettaja saattaa sallia enemmän oppilaiden omaa valintaa, mikä monipuolistaa luettuja kirjoja. Myös oppilaiden vaihteleva lukemistausta voi lisätä hajontaa (ks. Kiefer 2010: 39), sillä paljon lukeneet lukevat erilaisia kirjoja kuin vähän lukeneet. Opettajien voi myös olla vaikeampi tulkita kuudesluokkalaisten, 12–13-vuotiaiden esiteinien, innostusta, mikä voi vääristää kyselyn tulosta. Täytyy kuitenkin muistaa, että todellisista syistä kirjamaun hajautumiseen voi tässä vain spekuloida. Joka tapauksessa 11–12-vuoden iässä tapahtuu usein murros, kun lapsen ajattelu siirtyy konkreettiselta tasolta abstraktille. Kieferin (2010: 99) mukaan tämä tarkoittaa entistä vaikeaselkoisempia juonia, mahdollisuutta pitää mielessä ja ymmärtää ajallisesti vaihtelevia juonenkäänteitä, takaumia ja vaihtuvia näkökulmia, symboleita ja metaforia. Samalla fantasia alkaa kiinnostaa entistä enemmän, kuten analyysistakin käy ilmi. Lukemiseen vaikuttava lapsen kehityspsykologinen murros saattaa osaltaan selittää omankin analyysini tuloksia.

4.2 Suosituimpien kirjojen päähenkilö henkilökuvauksen valossa

Tässä luvussa pureudun tarkemmin siihen, millaisia ovat kullakin luokka-asteella eniten opettajien mainintoja saaneiden kirjojen päähenkilöt. Analysoin tekstianalyysin keinoin kunkin kirjasarjan ensimmäisen osan (*Konstassa* toisen osan) ensimmäisten lukujen kohtia, joissa päähenkilö esiintyy. Käyn teokset läpi yksitellen, mikä mahdollistaa teosten tarkan analyysin. Kiinnitän ensinnäkin huomiota päähenkilöiden kielellis-kerronnallisiin kuvaustapoihin, erityisesti suoralla määrittelyllä ja epäsuoralla esittelyllä tapahtuvaan henkilökuvauksen työnjakoon sekä henkilökuvauksen kulttuurisiin kytköksiin ja teksteihin rakentuviin arvoihin ja normeihin. Toiseksi tarkastelen, millainen kuva päähenkilöistä piirtyy tulkittuna Appleyardin taustaa vasten.

4.2.1 Ensimmäisen luokan suosikki, Konsta

Ensimmäisellä luokalla eniten opettajien mainintoja sai Tuula Kallioniemen *Konsta*-sarja. Sarja tutustuttaa lukijan 1.–3.-luokkalaisten arkeen ja koulussa opeteltaviin taitoihin: lukemiseen, uimiseen, käsitöihin ynnä muuhun. Päähenkilö Konstalla eivät asiat aina onnistu, sillä hänellä on pulmia muun muassa lukemisen, kavereiden tai uusien ja jännittävien tilanteiden kanssa. Konsta kokeilee eri kirjoissa erilaisia rooleja: välillä hän on tavallinen poika, toisinaan taas salapoliisi tai pahis. Konstalla on teräsvaari. *Konsta*-sarjaa ilmestyi yhteensä 12 osaa vuosina 1999–2012.

Konsta, eka A -kirjassa (KEA) Konsta esitellään lukijalle heti kirjan ensimmäisillä riveillä. Esimerkissä 6 Konstan henkilöhahmo alkaa rakentua Konstan itsekseen puhumilla repliikeillä, joiden sisältö liittyy kouluun lähtöön. Henkilöhahmo rakentuu epäsuoralla esityksellä, ja lukijan on tehtävä päätelmiä Konstasta tämän puheen ja toiminnan kautta.

6. – Aa, bee, see, Konsta kävelee, Kotikujaa pitkin kouluun, Jee! Konsta Kallenpoika Koponen rallattelee iloisesti. Konsta odottaa äitiä, joka vaihtaa sisällä vaippaa Kaija-Keijukalle. Kaija-Keijukka on Konstan pikkusisko. – Aa, bee, see, äiti viipyilee, sopivaa ei ole, että myöhästelee! Konstan ääni alkaa muuttua kiukkuiseksi. Uudet farkut kahisevat ja suhisevat. Uudet lenkkarit haluaisivat jo juosta. (KEA s. 7.)

Konstan iästä vihjaa aakkoslaulu *Aa, bee, see*, ja teemaa jatkaa sana *kouluun* – lukija tulkitsee vihjeiden perusteella Konstan ekaluokkalaiseksi, sillä aakkosia harjoitellaan ensimmäisellä luokalla. Interjektio *jee* (ks. VISK § 856) ilmaisee Konstan suhtautuvan

positiivisesti kouluun menoon, samoin adverbi *iloisesti* ja aktiviteettiverbi *rallatella*, joka ilmaisee positiivissävyistä toimintaa (Pajunen 2001: 164). Koska koulu ja Konstan iloisuus ovat ensimmäisiä mainittavia seikkoja, saavat ne kohosteisen aseman, jonka pohjalta seuraavia tapahtumia teoksessa tulkitaan (ks. Kalliokoski 1992). Konsta viittaa itseensä etunimellään *Konsta kävelee*, mikä on tyypillistä pikkulapsen puheelle, ei niinkään koululaiselle. Toisaalta rakenne on osa omatekoista laulua, joten sen käyttöön voi ohjata myös soveltuva loppusointu. Joka tapauksessa tämä luo henkilökuvaukseen ristiriitaa koululaisen ja pikkulapsen välillä.

Aloituskatkelmassa mainittava Konstan täydellinen nimi *Konsta Kallenpoika Koponen* liittyy Konstan tiettyyn sukuun ja ilmaisee hänen isäkseen Kallen. Nimen tyypillinen suomalaisuus vihjaa Konstan etnisesti suomalaiseen taustaan, vaikkei täysin luotettavasti. Seuraavissa virkkeissä esiintyvä *äiti* ja Kaija-Keijukan toteaminen Konstan pikkusiskoksi kertoo, että Konstalla on perheessä isä, äiti ja pikkusisko. Taustalla on heteronormatiivinen asetelma, joka vahvistaa sosiokulttuurisesti tyypillistä kahden lapsen ja kahden eri sukupuolta olevan aikuisen ydinperhemallia, jonka oletetaan olevan sisäänkirjoitetulle lukijalle tuttu, koska sitä ei sen enempää avata.

Seuraavaksi Konstan *ääni alkaa muuttua kiukkuiseksi*. Mielialan nopean muutoksen perusteella lukija voi päätellä esimerkiksi, että koulu on hyvin tärkeä asia Konstalle, hän on nopeasti hermostuva tai hän suhtautuu myöhästymiseen negatiivisesti. Itsekeksitty laulu voi vihjata, että Konsta tykkää keksiä itse lauluja. Omatekoisiin laulunsanoihin sisältyvä deonttinen modaalisuus (*sopivaa ei ole*) rakentaa ja ilmaisee kulttuurista normia sopivasta käytöksestä: myöhästyminen ei ole sopivaa (ks. VISK § 1591). Ilmaisuihin *Uudet lenkkarit haluaisivat jo juosta* on vapaata epäsuoraa esitystä (VISK § 1475), jossa referoijan (Konsta) ja referoidun (kengät) näkökulmat sekoittuvat toisiinsa.

Tekstin edetessä Konstan pelko myöhästymisestä nousee keskeiseksi teemaksi. Esimerkissä 7 korostuu äidin ja Konstan eli aikuisen ja lapsen välinen suhde ja heidän erilaisuutensa, ja Konstan hahmo kehittyy tämän henkilöasetelman kautta.

7. – ÄITI! Konsta räähäisee. – – – Me myöhästytään! Konsta kiljuu. Hänen sydämensä takoo tosi hurjana. Hän juoksee takaisin sisään. – Äiti! Ala tulla! Konsta karjuu. – – – Ei. Apua, Konsta voihtaisee. – Mitä nyt, äiti kysyy. – Minulla on pissahätä, Konsta vikisee. Äiti vilkaisee kelloa. – Ehdit ihan hyvin käydä vessassa, äiti sanoo. – En ehdi! En ehdi! Jos minä myöhästyn, opettaja antaa SAKOT! Konsta uikuttaa jalat ristissä. –

Ei tietenkään anna, äiti sanoo. – Jos minä myöhästyin, vahtimestari lukitsee koulun ovet!
 – Ei tietenkään lukitse, äiti sanoo. – – Jos minä myöhästyin, olen liian lapsellinen
 kouluun! – ET SINÄ MYÖHÄSTY! Äiti sanoo. Konsta pinkaisee sisään. Hän pissaa
 reppu selässä. Sitten hän ryntää takaisin ulos. – AIII! Konstan nilkka nyrjähtää. Hän
 putoaa portailta. Polveen sattuu hurjasti. – Jalka poikki! Konsta huutaa. Äiti tulee
 katsomaan. Housunpunti on pysynyt ehjänä, mutta polvessa on pieni reikä. – Verta!
 Konsta kiljaisee. Äiti menee sisään ja hakee puhdistusaineen ja laastarin. – Se kirvelee!
 Konsta parkuu. Äiti laastaroi polven. Minä myöhästyin! – – Konsta vikisee. – Et sinä
 myöhästy, äiti sanoo ja tarttuu Konsta kädessä. (KEA s. 7–10.)

Katkelmassa äidin aikuisuus rakentuu hänen lähes autoritaarisella puhetavallaan, jossa sanomiseen tuovat painokkuutta versaalikirjaimet (kuten *ET SINÄ MYÖHÄSTY!*), puheessa esiintyvä toisto, repliikeissä esiintyvät pronominit (*et **sinä** myöhästy*) sekä asioiden esittäminen itsestäänselvyytenä (*ei tietenkään anna, ei tietenkään lukitse*). Äidin toimintaa kuvaavat kerronnan verbit ovat tunneneutraaleja (*menee, tulee, sanoo, hakee*) kun taas Konstan toimintaa kuvaavat kerronnassa affektiset ja onomatopoeettiset verbit, jotka ilmaisevat tapaa: huutamisverbit kuten *rääkäisee, karjuu* ja *kiljaisee*, jotka ilmaisevat kovaa äänenvoimakkuutta; fysiologisperusteista reaktiota kuvaavat verbit kuten *voihkaisee, vikisee, uikuttaa, parkuu* sekä juoksemista ilmaisevat verbit *juoksee, pinkaisee, ryntää*, jotka ilmaisevat tapaa, kiireisyyttä ja vauhdikasta liikkeelle lähtöä (ks. Pajunen 2001: 201–203, 280–282).

Tämän henkilöasetelman myötä Konsta konstruoituu äidistä hyvin erilaiseksi hahmoksi: voimakkaasti tuntevaksi tai tunteensa vahvasti näyttäväksi sekä helposti hätääntyväksi ja hätäileväksi. Tällainen käytös on tyypillistä pienelle lapselle, mikä vahvistaa alussa syntynyttä vaikutelmaa Konstan hahmon pienuudesta. Hahmosta nousee myös esiin, miten tärkeää hänelle on olla ajoissa koulussa. Ehtolauseiden kuten *jos minä myöhästyin* jälkeen tulevat päälauseet (*opettaja antaa SAKOT* ja *vahtimestari lukitsee ovet*) ilmentävät Konstan kokemusta aikuisen vallasta suhteessa häneen: aikuinen rankaisee häntä, jos hän käyttäytyy vastoin hänelle (koululaiselle) asetettuja odotuksia. Virkkeessä *jos minä myöhästyin, olen liian lapsellinen kouluun* liiallisuutta ilmaiseva astemääräite *liian* kielentää normia (ks. VISK § 510): koululaisen on käyttäydyttävä tietyllä tavalla. Tulkintaa vahvistaa se, ettei äiti oikaise normikäsitystä vaan pelkästään Konstan myöhästymisen mahdollisuuden kieltoverbialkuisella, reaktiivisuutta ilmaisevalla negatiolauseella: *ET SINÄ MYÖHÄSTY*. Tämä aktivoi tulkintataustaksi yhteiskunnan, jossa täsmällisyyttä arvostetaan. Reaktiivisten kieltolauseiden kautta (VISK § 1387) äidin rooliksi asettuu Konstan pelkojen rauhoittaminen ja korjaaminen (*ei tietenkään anna, ei tietenkään lukitse, et sinä*

myöhästy!), ja näitä vahvistaa modaalinen partikkeli *tietenkään*. Koska Konsta ei kyseenalaista äidin väitelauseita vaan keksii uusia seuraamuksia, hänen oletetaan hyväksyvän äidin selitykset ja luottavan äitiin. Äiti on siis roolissa, jossa hän voi kumota lapsen pelot tai väärät luulot ja toisaalta hyväksyy ne. Äidin autoritaarisuutta rakentava kerronta ja Konstan esittäminen siitä vastakohtaisena rakentavat Konstan hahmoa.

Äitiin viittaavaa lause *hän laastaroi polven* ja sen genetiivimuotoinen objekti indikoivat, että haava hoituu (ainakin päällisin puolin) äidin laastaroinnilla kuntoon. Tätä tulkintaa vahvistaa se, että seuraavassa lauseessa Konsta vaihtaa aihetta unohtaen polven (*Minä myöhästyin!*). Tämä ilmaisee lapsen ja vanhemman välistä tyypillistä suhdetta, jossa aikuinen hoivaa lasta. Samaa ilmentää ilmaisu *äiti sanoo ja tarttuu Konsta kädestä*: sosiokulttuurisesti on tavallista, että aikuinen pitää lasta kädestä esimerkiksi ohjatakseen tai rauhoittaakseen lasta tai näyttääkseen kiintymystä. Esimerkki 7 ilmentääkin monin tavoin lapsen ja vanhemman käytöksen tapoja ja rooleja, joita ei kyseenalaisteta yhteiskunnassa. Teoksen alussa sisäislukija johdatetaan maailmaan, jonka oletetaan olevan ainakin joiltain osin hänelle tuttu.

Kun edellä Konstan henkilöhahmo rakentui suhteessa äitiin, seuraavassa esimerkissä 8 se rakentuu suhteessa muihin ikätovereihin vertailun kautta.

8. – Nythän on vielä kesä! Konsta huomaa äkkiä. – Oletko sinä varmasti katsonut kalenterista oikean päivän? – Tämä on ihan oikea päivä, äiti vakuuttaa. – Jos minä osaisin lukea, tarkistaisin itse kalenterista, Konsta sanoo. – Sinä opit kyllä lukemaan, äiti lupaa. – Entä jos en opi? Jos kaikki muut osaavat jo, Konsta mutisee. (KEA s. 10.)

Esimerkin viimeinen lause, negaation kautta rakentuva kysymystä ilmentävä ehtolause (*entä jos en opi*) ilmaisee Konstan tuntemaa epävarmuutta. Ehtolauseessa *jos kaikki muut osaavat jo* muihin ekaluokkalaisiin yleistävästi viittaava *kaikki muut* asemoi Konstan erilliseksi tästä joukosta. Adverbi *jo* kertoo tilanteesta, joka on jo alkanut (VISK § 1518), – muiden lukutaito on ehkä jo alkanut, ja Konsta on ikätovereihin nähden jäljessä. Puheaktiverbi *mutista* ilmaisee hiljaa puhumista ja tulkitaan usein epävarmuutta ilmaisevaksi. Konstan henkilöhahmoon rakentuu tässä siis pelkoa omasta huonommuudesta suhteessa ikätovereihin.

Suhde muihin lapsiin syvenee seuraavassa esimerkissä 9 vertailun kautta. Konstan ja äidin koulumatkaan liittyy kaksi tyttöä, ekaluokkalainen Anni ja

viidesluokkalainen Inna, ja he kohtaavat isoja poikia, joiden kanssa Konsta on reaktiivisessa suhteessa. Tämä rakentaa yllättävää yhteyttä heidän välilleen.

9. Annilla on uudet hienot vaatteet. Hän näyttää paljon isommalta kuin Konsta. – – Annihan osaa jo lukea. – – Hänen rautahampaansa välkkyvät. Konstan hammasrivistössä on ylhäällä vielä tyhjä aukko. – Mitäs ekaluokan monni? Mitä mokkeri? Inna kysyy. – – Onhan teitä kolme, äiti muistuttaa. – Hmph, Inna mutisee. – Tytöt ei voi kulkea poikien kanssa yhtä matkaa kouluun, Anni selittää. Konsta nielaisee. – Kyllä voi, äiti vakuuttaa. – – Muista varoa ostarin kohdalla, Inna sanoo. – Mitä? Konsta kysyy. – Siellä voi olla KOVIKSIA, Anni kertoo silmät suurina. – Höpsistä, äiti sanoo. – – Juuri silloin he ovat ostarin kohdalla. – Siellä niitä on, Anni kuiskaa ja siirtyy melkein kiinni Konstan äitiin. – – – Mitäs ipanat, pipopäinen kysyy. – Nuo ovat MOKKEREITA, Inna sanoo koviksille ja heilauttaa hiuksiaan. – – Pipopäinen nostaa peukut pystyyn ja virnistää kannustavasti Konstalle. – Joo tsemppiä, Konsta vastaa ja hymyilee leveästi. (KEA s. 12–14.)

Katkelman aloittavassa lauseessa *Annilla on uudet hienot vaatteet* adjektiivit *uudet* ja *hienot* ovat arvottavia. *Hienot* on subjektiivinen arvio paljastaen siten fokalisoinnin, vaikka jääkin avoimeksi, onko kyseessä kertoja-fokalisoiija vai henkilö-fokalisoiija. Adjektiivien *uusi* ja *hieno* rinnastaminen toisiinsa ilmaisee joka tapauksessa fokalisoijan arvomaailmaa. Tämänkaltaisen fokalisoijan ideologian kätkeytyminen tekstiin on Stephensin (1993:68) mukaan vaarallista, sillä se vaikuttaa lapsilukijan tiedostamatta hänen omiin arvoihinsa ja maailmankatsomukseensa (ks. luku 3.1). Seuraavissa lauseissa Konstan hahmo vertautuu ikätoveriin: *hän näyttää isommalta kuin Konsta*; Anni osaa jo lukea, Konsta ei; Annilla on rautahampaat, Konstan hammasrivistössä on vielä tyhjä aukko. Jälkimmäisessä adverbi *vielä* muodostaa polaarisin parin sille, että Annilla on jo rautahampaat ja korostaa ajallista etäisyyttä: Annin kehitys on Konstan kehitystä edellä.

Annin isosisko rajaa ekaluokkalaiset itsestään eroavaksi ryhmäksi nimityksillä *monni* ja *mokkeri*. Toisaalta siis ikätoverit Anni ja Konsta muodostavat yhden joukon, toisaalta Konsta on Annista erillinen. Sukupuolirooleihin liittyvää normia ja sukupuolten välistä eroa kielennetään lauseella *tytöt eivät voi kulkea poikien kanssa yhtä matkaa kouluun*. Normi on omittu vanhemmalta siskolta, minkä paljastaa Annin puheaktiverbi *selittää* reaktionä isosiskon reaktiiviseen interjektioon *hmph*. Konstan reaktio, *nielaisu*, ilmaisee, ettei Konsta kyseenalaista Annin hänelle opettamaa normia, eikä edes äidin *kyllä voi* -vakuuttelu tee muutosta. Ikätoverista tulee auktoriteetti, joka asettuu tässä jopa aikuisen edelle, ja Konsta asettuu suhteessa ikätoveriinsa opetettavan asemaan.

Heidän ohittaessaan ostarin ja isommat pojat *Annikin siirtyy melkein kiinni Konstan äitiin*, mikä tuo hänet lähemmäs Konstaa. Suhteessa nuoriin, jotka kategorisoidaan ”koviksiksi”, Konsta ja Anni kuuluvat samaan ryhmään, mikä kielellistyy puhutteluilmauksessa *ipanat*. Tätä vahvistaa Annin isosiskon repliikki: *nuo ovat mokerieita*. Viimeiset virkkeet (*Pipopäinen nostaa peukut pystyyn ja virnistää kannustavasti Konstalle. Joo tsemppiä, Konsta vastaa ja hymyilee leveästi.*) ovat kiinnostavia. Kun esimerkissä aiemmin Konsta on esitetty vanhemmista lapsista erillisenä ja myös suhteessa ikätoveriin opetettavana, hän on tässä reaktiivisessa suhteessa isompaan poikaan, mitä ilmentää edellistä vuoroa jatkava ja samanmielisyyttä ilmentävä dialogipartikkeli *joo* sekä *vastata*-verbi. Verbit *virnistää* ja *hymyillä leveästi* ilmaisevat poikien keskenään samanlaista käytöstä, tyytyväisyyttä, mikä luo samanveroisuutta Konstan ja ison pojan välille. Kohtauksessa Konstan hahmoon aiemmin rakentunut epävarmuus, jännitys ja jopa yksinäisyys hälvenee Konstan löytäessä yhteyden isomman pojan kanssa.

Appleyardin (1990: 72–76) mukaan tässä lukemisen vaiheessa harjoitellaan paljon sosiaalisia suhteita, ja tätä vahvistaa Konstan analyysi. Konstan henkilöhahmo rakentuu epäsuoralla esityksellä henkilöasetelmien kautta, ja hänen erillisyytensä ja toisaalta yhteenkuuluminen muihin ovat olennaisia. Konsta kokee olevansa tietämättömämpi kuin ikätoveri Anni tai tämän isosisko, äiti ja isot pojat, mutta aika ajoin hän kuitenkin kuuluu samaan joukkoon heidän kanssaan. Konstan hahmoa rakentaa myös hänen suhtautumisensa sosiokulttuurisesti omaksuttuihin arvoihin ja normeihin. Konstalla on halu täyttää koululaisuuteen liittyvät sosiokulttuuriset odotukset ja pelko seurauksista, jos hän epäonnistuu. Päähenkilö näyttää myös hyväksyvän ympäristöstä tulevat odotukset sellaisenaan, vaikka niiden noudattaminen aiheuttaa hänelle stressiä.

Ihmissuhteiden tärkeyttä ja jännitettä, erillisyyttä ja yhteenkuuluvuutta kuvaa myös luvun loppukatkelma (esimerkki 10), jossa Konsta seisoo koulun edessä, vielä erillisenä, kohta pihalle astuvana ja muihin liittyvänä.

10. Ja äkkiä iso, kivinen koulutalo on siinä. Sen piha on täynnä meluavia ja nauravia lapsia. Pian Konsta on yksi heistä. (KEA s. 14.)

Fokalisoijana on selkeästi Konsta, jonka paljastaa demonstratiivipronomini *siinä* – koulua katsotaan Konstan näkökulmasta. Ensimmäinen virke ja sen adverbiaalit *äkkiä* ja *siinä* luovat vaikutelman, että Konsta pysähtyy katsomaan taloa. Se on jotain

merkityksellistä Konstalle, koska kouluunmenoa ja siihen liittyvää innostusta on pohjustettu luvun ensimmäisestä lauseesta lähtien. Taloa kuvaavasta adjektiivista *iso* tulee merkityksellinen, sillä tilanteessa konkretisoituu aiemmin henkilöahmoa leimannut pienuus suhteessa muihin ja nyt myös koulutaloon. Viimeisen lauseen (*Pian Konsta on yksi heistä*) voi tulkita joko kertoja-fokalisoidun kerronnaksi tai henkilö-fokalisoidun ennakkoinniksi tulevasta: hän näkee itsensä astumassa pihalle ja liittymässä muiden joukkoon. Etenkin henkilö-fokalisoidun tapauksessa adverbiaalinen *pian* ja indikatiivimuotoisen väitelauseen voi tulkita luovan lauseeseen päättäväisyyttä (VISK § 1590) ja ilmentävän Konstan rohkeutta ja määrätietoisuutta jännityksestä huolimatta. Askel toisten joukkoon korostuu henkisesti suurena, ja koska tähän saakka rakentunut Konstan pienuuden ja erillisyyden tunne seuraa lukijaa mukana, jännittää lukijaa, pääseekö Konsta mukaan joukkoon ja onko hän tarpeeksi rohkea irrottautumaan äidistä ja astumaan ison koulun pihalle. Esimerkki luo Konstan hahmoon rohkeutta ja päättäväisyyttä, jota ei tähän mennessä ole esiintynyt päähenkilössä.

Appleyardin (1990: 87–88) mukaan lapsi saattaa henkilöahmon kautta joko pyrkiä kehityksensä seuraavalle tasolle tai sanoa alitajuisesti hyvästejä pikkulapsuudelle astuessaan pikkuhiljaa isompien maailmaan. Tätä esimerkissä kuvaa konkreettinen koulun pihalla astuminen. Kenties Konstan tuntema ristiriitaisuus isouden ja pienuuden välillä sekä sosiaalisten suhteiden kimuranttisuus vetoaa lapsilukijan itsensä tuntemaan ristiriitaan.

Sisäislukijaksi teokseen rakentuu noin 7-vuotias, koulua aloitteleva lapsi, jota jännittää uusi maailma ja joka on harjoittelemassa monia koulun aloitukseen liittyviä taitoja. Hänellä on tukenaan turvallinen perhe ja lähellä aikuinen, joka tukee ja lohduttaa lasta ja antaa säännöt, joiden mukaan lapsi voi toimia.

Mustavalkoiset lyijykynäpiirroksiset täydentävät Konstan henkilöahmoa (kuva 1). Konsta näyttää pojalta, jossa ei ole mitään silmään pistävää. Kuvitus ei tuo hahmoon mitään erityistä lisää tai toisaalta sulje mitään pois, vaan jättää hahmon avoimeksi lukijan mielikuvitukselle tai tarinan täydennettäväksi. Samalla se mahdollistaa kenties monenlaisten lapsilukijoiden samaistumisen hahmoon. Kuvan stereotyyppinen poikavaatetus vahvistaa sukupuolistereotypiaa. Päähenkilön ihonväri on määritelty, Konsta on vaaleaihoinen poika, ja myös kaikki muut henkilöahmot

ovat vaaleaihoisia, minkä paljastaa toiseuden kielentäminen esimerkissä 11 luvun kolme alusta.

11. - Tule pelaamaan! mustaihoinen rinnakkaisluokan poika huutaa ja potkaisee jalkapallon kohti Konsta. (KEA s.

”Mustaihoisuuden” mainitseminen substantiivia *rinnakkaisluokan poika* määrittävänä adjektiivina saa kohosteisen aseman ollessaan ensimmäinen viittaus kenenkään ihonväriin. Näin mustaihoisuus kielentyy poikkeavaksi ominaisuudeksi ja korostaa muiden henkilöhahmojen valkoihoisuutta tehden sisäislukijastakin valkoisen.



Kuva 1: Teoksesta *Konsta, eka A* mustavalkoinen lyijykynäpiirros päähenkilö Konstasta. (KEA s. 9)

4.2.2 Toisen luokan sankariporukka, Ella ja kaverit

Toisella luokalla eniten opettajien mainintoja sai analyysissa Timo Parvelan *Ella ja kaverit* -sarja. Ella on tokaluokkalainen tyttö, jolla on paljon kavereita: Pate, Hanna, Pukari, Samppa, Tiina ja Tuukka. Sarja sijoittuu koulumaailmaan, ja lapsilla on omituinen opettaja, joka esitetään usein koomisessa valossa. Humoristisessa sarjassa on paljon kummelluksia, kun Ella ja kaverit ratkovat arjen pieniä haasteita. Uusin *Ella*

ja kaverit hiilijalanjäljillä on ilmestynyt vuonna 2019. Ella-kirjoja on ilmestynyt 22 osaa vuodesta 2003.

Ella-sarjan ensimmäisessä osassa, *Ella ja kaverit 1* (EJK), esitellään koko kaveriporukka luettelomuotoisesti heti sisäkansilla. Tiiviin kaveriporukan jokaisesta jäsenestä kerrotaan muutamalla virkkeellä suoralla määrittelyllä. Päähenkilö, ekaluokkalainen Ella on kova nauramaan ja puhuu koko ajan, kaikki ovat hänen kavereitaan. Pate on hyvä urheilemaan eikä aina tajua, missä mennään. Hanna on tompera ja käytännöllinen, Tuukka nero ja idearikas, Tiina herttainen, mutkaton ja tavallinen. Samppa itkee maailman epärealiteutta ja Pukari on ulospäin kovakuorinen, sisältäpäin kiltti ja hellämielinen kaveri. Seitsemän henkilön, neljän pojan ja kolmen tytön, joukko on siis täynnä hyvin erilaisia lapsia, kukin omine vahvuuksineen. Etniseltä taustaltaan kaikki lapset on kuvitettu vaaleaihoisiksi.

Tarinan kertojana on Ella, ja kirja on kirjoitettu minä-muodossa. Kieferin (2010: 20) mukaan minä-kertojaa käyttämällä teksti voi olla helpompaa lukea, ja lukijalle voidaan luoda näkemys, että kertoja ja lukija puhuvat samaa kieltä, mikä voimistaa lukijan identifioitumista fokalisoijaan. Luvut ovat lyhyitä, 3–4 sivua, siksi tarkastelen kirjan kahta ensimmäistä lukua. Seuraava tekstinäyte (12) on kirjan alusta. Siinä henkilöhahmo rakentuu ryhmäidentiteetin sekä opettajaan suhtautumisen kautta.

12. Minä olen Ella. Olen ensimmäisellä luokalla. Meillä on mukava luokka ja mukava miesopettaja. Tai oli, sillä opettaja ei ole enää entisensä. Ennen opettaja puhui aina järkevästi. Hän antoi paljon läksyjä ja käski olemaan hiljaa, jos joku melusi tunnilla. Sitten kaikki muuttui. (EJK s. 7)

Ellan ikä esitetään luokka-asteen kautta teoksen toisessa lauseessa suoralla määrittelyllä (*olen ensimmäisellä luokalla*), jolloin ekaluokkalaisuus saa kohosteisen merkityksen henkilökuvauksessa. Myöhempi analyysi paljastaa sen merkittäväksi myös Ellan ryhmäsidonnaisen identiteetin kannalta, jota tässä aletaan jo rakentaa omistuselauseella (*meillä on mukava luokka ja mukava miesopettaja*). Adverbiaali *meillä* muodostaa luokasta ryhmän, ja *luokka* rajaa ryhmän luokalla oleviin lapsiin (ks. Pälli 2003: 102–103). Samalla miesopettaja erottuu ryhmästä erilliseksi. Hän on olennainen ryhmän kannalta, ryhmää määrittävä ominaisuus, jota ilman ryhmää ei olisi. Esimerkki 12 rakentaakin samanaikaisesti kahta henkilökuvaa, suoralla määrittelyllä ja epäsuoralla esityksellä Ellan ja suoralla määrittelyllä opettajan, ja opettajan henkilökuvaa rakentaa samalla Ellan henkilökuvaa. Ellaa kuvataan epäsuoralla esityksellä hänen mielipiteidensä kautta: Ellasta on *mukavaa* ja *järkevää*,

jos *opettaja antaa paljon läksyjä ja käskää olemaan hiljaa*. Verbi *käskää* ilmaisee auktoriteettia ja kertoo lasten olevan suhteessa aikuiseen asemassa, jossa tämä voi käskää heitä. Kirjaan rakentuu vastakkainen henkilöasetelma suhteessa *Konsta, eka A* -kirjaan: kun Konstassa henkilöasetelma oli Konsta vs. muut, tässä asetelma me vs. opettaja.

Fokalisoijana on minäkertoja-Ella, joka käy ilmi siitä, että asioita katsotaan Ellan näkökulmasta. Kun lapsilukijaa kannustetaan yleisesti samaistumaan fokalisoijan ideologiaan ja fokalisoijan arvomaailma on teoksessa hallitseva (ks. luku 3.1), aktivoi se tässä tulkintataustaksi yhteiskunnan, jossa opettajan roolina on puhua järkevästi, antaa paljon läksyjä ja käskää olemaan hiljaa, jos joku meluaa tunnilla. Oppilaan rooliksi mallintuu läksyjen tekeminen ja opettajan totteleminen.

Toisessa luvussa esimerkeissä 13 ja 14 Ella kuvailee opettajaa ja luokan uintireissua. Kuva henkilöistä muodostuu epäsuoralla esityksellä toiminnan ja dialogin sekä sen kautta, mitä ja miten kertoja-Ella kertoo tapahtumista, toisista henkilöistä ja luokan muodostamasta ryhmästä, johon viitataan pronomiinilla *me*.

13. – – Kuljettaja ajoi hirveän lujaa ja se oli meistä tosi hauskaa. – –

14. – Uiminen on hauskaa. Kuka osaa jo uida? kysyi opettaja. Me kaikki halusimme tietysti näyttää ja hyppäsimme veteen. Ja sitten opettajakin hyppäsi veteen ja pelasti Tuukan, Paten, Tiinan ja Heidin, jotka eivät vielä osanneetkaan uida. Me hämmästyimme, kun huomasimme, että opettajalla oli altaassa vaatteet yllään. Meillä muilla oli tietysti uimapuvut tai uimahousut. Paitsi Sampalla, jonka housut olivat pudonneet altaaseen. Hän oli unohtanut solmia niiden narun kiinni.

Oli kamalan hauskaa. Kaikki huusivat hirveästi ja roiskivat vettä opettajan päälle. Opettajakin huusi jotain, mutta kukaan meistä ei saanut siitä selvää, koska oli niin kova meteli. (EJK s. 11)

Esimerkissä 13 *meistä oli tosi hauskaa*, kun *kuljettaja ajoi hirveän lujaa*. Vaikka sitä ei tuoda ilmi tekstissä, voi ilmaisun tulkita implisiittisesti sekä kuvaamaan eroa että luomaan erottelua aikuisten ja lasten välillä: aikuisten mielestä bussikuskin kaahailu ei ole hirveän hauskaa, lasten mielestä on.

Esimerkissä 14 lasten toimintaa kuvaavat dynaamiset verbit ilmentävät melko raisua, rohkeaa, äkkinäistä ja äänekkästä tekemistä, mitä vahvistetaan adverbeilla: *hyppäsimme veteen, kaikki huusivat hirveästi ja roiskivat vettä*. Tytöt ja pojat toimivat yhdessä, eikä sukupuolten välillä näy eroa ensimmäisissä luvuissa. Ryhmässä toimiminen on voimakkaasti läsnä ja luokassa on vahva ryhmähenki, mikä käy ilmi monikon 1. persoonan toistuvasta käytöstä (*me kaikki halusimme, hyppäsimme veteen,*

se oli meistä tosi hauskaa, me hämmästyimme, huomasimme, meillä muilla oli tietysti uimapuvut, kukaan meistä ei saanut selvää). Pronominiparit *me kaikki, meillä muilla* ja *kukaan meistä* vahvistavat ryhmäksi erottumista. Ella ei liiku yksin käytännössä lainkaan, ja yksikön ensimmäisen persoonapronominin puuttuminen ainakin ensimmäisissä luvuissa korostaa Ellan ryhmään kuulumista ja ryhmäidentiteettiä. Ryhmän jaettua, yhteistä innostusta vahvistetaan modaalisella adverbilla *tietysti*, joka ilmaisee puhujan varmuuden astetta (VISK § 667) (*me kaikki halusimme **tietysti** näyttää*).

Kun kyseessä on me-kertoja, fokalisoija ja kertoja lankeavat tekstiesimerkissä yhteen. Fokalisoijan paljastavat affektiset ilmaisut: *meillä oli tosi hauskaa, me hämmästyimme opettajan käytöstä*. Koska lukijan on kuitenkin vaikea samaistua kokonaiseen luokkaan lapsia, nousevat Ellan kokemukset, arvot ja normit hallitseviksi. Myös nollakokija (VISK § 1349) (0:lla) *oli kamalan hauskaa* jatkaa vahvaa me-kerrontaa ja luo vaikutelman koko ryhmän tunteesta, kun mahdollisen erillisen kokijan adverbialia ei tuoda ilmi.

Vaikka ryhmästä puhutaan monikon ensimmäisessä persoonapronominissa, voi siinä havaita kahtiajakautumista tai yksittäisten oppilaiden eriytymistä. Esimerkiksi opettajan kysymyksessä *kuka osaa jo uida* adverbi *jo* jakaa ryhmän kahtia: *jo* uimaan oppineisiin ja vielä uimataidottomiin. Edelleen esimerkissä 14 eroa Samppaan luodaan partikkeliparilla *tietysti – paitsi*, joista jälkimmäinen eksklusiivisena fokuspartikkelina (VISK § 708) erottaa Sampan muusta ryhmästä. Samaa erottelua rakentavat omistuslauseiden adverbialit *meillä muilla* vs. *Sampalla* (***Meillä muilla oli tietysti uimapuvut tai uimahousut. Paitsi Sampalla, jonka housut olivat pudonneet altaaseen***). Diskurssintutkija on kiinnostunut siitä, mitä kertoja jättää kertomatta (tässä Ella itsestään), ja mitä tästä voi päätellä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: 70–71.) Niinpä Ellan henkilökuva rakentuu myös sen kautta, mitä hän kertoo muista, ja se, että Ella käyttäytyy eri tavalla, esittää Ellan järkevämpänä tai taitavampana tyttönä. Samalla tämä rakentaa kahdenkeskistä huumoria kertoja-Ellan ja lukijan välille. Analyysi horjuttaakin aluksi vankasti alkanutta lasten *me*-ryhmää. Sisäänrakennettua lukijaa ajatellen tämä on kiinnostavaa: lukijaa ohjataan samaistumaan fokalisoija-Ellaan, joka esitetään taitavaksi, ryhmässä aina mukana olevaksi, mutta osa lukijoista voi kokea samaistuvansa luontaisemmin Samppaan. Tämä saattaa luoda tietyille lukijoille tarinan ulkopuolisuuden tunnetta.

Erityisesti opettaja eriytetään lasten ryhmästä. Opettajan toiminnan yhteydessä käytetään samoja predikaattiverbejä kuin oppilaidenkin, kuten *hyppäsimme – opettajakin hyppäsi* ja *kaikki huusivat – opettajakin huusi*, sekä opettaja-subjektiin liitettävä inkluusiivinen liitepartikkeli -kin, jolla on konnektiivinen merkitys *myös* (VISK § 803). Tämä luo näennäistä yhteenkuuluvuutta heidän välilleen. Opettaja on kuitenkin erillinen subjektien *me (kaikki)*, *kaikki* ja *kukaan (meistä)* muodostamasta ryhmästä. Esimerkiksi lauseessa *kaikki roiskivat vettä opettajan päälle* erottuu merkitystasolla vastakkainasettelu kaikki vs. opettaja. Opettaja ei ole mukana ryhmässä *kaikki*, vaan toiminnan kohteena: *opettajan päälle*. Oppilailla on implisiittisesti kivaa, opettajalla ei. Toisinaan *mutta*-konjunktioilla korostetaan *meidän* ja *opettajan* välistä vastakohtaisuutta (*Opettajakin huusi jotain, mutta kukaan meistä ei saanut selvää*).

Opettajan käytökseen rakentuu outoutta, joka tulee usein norminvastaisesta käytöksestä. Esimerkissä 14 opettajalla on *uima-altaassa vaatteet yllään*. Ero lapsiin vahvistuu omistuslauseen (*meillä muilla oli tietysti uimapuvut*) modaalisella adverbilla *tietysti*, joka ilmaisee puhujan varmuuden astetta, sekä pronomini-parilla *meillä muilla*. Asennetta kuvaava adverbi *tietysti* vahvistaa lasten toiminnan oikeutta, joka saa tulkintakehyksensä sosiokulttuurista normitaustaa vasten: uimahallissa on sääntö pitää uimapukua altaassa. Elkind (1993: 108) kutsuu aikuisen ja lapsen välistä epäsuhtaa osaamisen ja tiedon määrässä ”kognitiiviseksi pöyhkeydeksi”, jolla tarkoitetaan sitä lapsen tunnetta, että hän, fiksu lapsi, voittaa tyhmän aikuisen. Elkindin (mts. 108) mukaan lapset rakastavat nauraa aikuisten virheille. Tämä asetelma ja huumori on Ella-sarjassa selkeää.

Ellan henkilöhahmo rakentuu teoksen ensimmäisissä luvuissa suoralla määrittelyllä mutta enimmäkseen epäsuoralla esityksellä esimerkiksi toiminnan kuvauksen ja verbivalintojen kautta, jotka kuvaavat äkkinäistä ja äänekästä tekemistä, sekä niitä vahvistavilla adverbeilla, toisaalta henkilöasetelman eli tässä ryhmään kuulumisen ja ryhmästä erottumisen kautta. Ryhmästä erottuvat nimenomaan opettaja sekä paikoin yksittäiset oppilaat. Tämä rakentaa paitsi Ellan, myös muiden hahmojen henkilökuva. Vastakkainasettelu opettajaan, tyhmään aikuiseen (Elkind 1993: 108), on vahvasti läsnä. Sisäislukijaksi konstruoituu koulun aloittanut lapsi, joka tuntee jo koulumaailmaa ja ryhmässä olemista. Hän osaa monenlaista ja tunnistaa aikuisen odotetunlaiseen käytökseen liittyviä normeja. Sisäislukijaa kutsutaan jakamaan me-

kertojan tulkinta, että opettaja käyttäytyy oudosti ja on tietämättömämpi kuin lapsilukija itse. Tämä oletus on Appleyardin (1990: 72–76) mukaan tavanomaista 7–12-vuotiaiden kehitysvaiheelle, jota heidän suosimansa kirjat tällä lukemisen portaalla heijastavat.

Kontrastina *Konsta, eka A* -kirjan rauhoittavalle ja järkevälle aikuiselle, joka muodostaa lähes autoritaarisen hahmon, on ero näiden kahden kirjan ja niihin konstruoidun sisäislukijan välillä selkeä. Siinä missä Konstassa ilmenee lapsen tuntema epävarmuus ja pelko – ja toisaalta välillä myös pystyvyys –, ei Ellassa ole jälkeäkään epävarmuudesta. Molemmissa sosiaaliset suhteet ovat keskiössä, mutta siinä missä Ella kuuluu joukkoon (edustaen ehkä jotain, mitä lukija haluaa), on Konsta vasta liittymässä joukkoon, mikä peilaa ehkä näin lukijan tuntemaa epävarmuutta. Kirjat tyydyttävätkin ehkä lapsilukijan eri tarpeita ja tarjoavat erilaisia lukijarooleja. Ellalla on hauskaa, Konstalla (ainakin kirjan ensimmäisessä luvussa) jännittävää.

4.2.3 Kolmannen ja neljännen luokan suosituin kaveri, Risto Räppääjä

Kolmannella ja neljännellä luokalla eniten opettajien mainintoja sai Sinikka Nopola ja Tiina Nopolan *Risto Räppääjä* -sarja. Sarjan sankari on noin 11-vuotias Risto. Sarjassa kuvataan Riston ja hänen parhaan kaverinsa Nellin seikkailuja arvoitusten parissa, jotka kumpuavat usein arkisista tilanteista. Risto asuu Rauha-tätinsä kanssa, hänen isänsä on kuollut ja äitinsä on töissä ulkomailla. Uusin kirja *Risto Räppääjä ja ujo Elmeri* on ilmestynyt vuonna 2019. Risto Räppääjiä on ilmestynyt 19 osaa vuodesta 1997.

Hetki lyö, Risto Räppääjä (RR) aloittaa kirjasarjan. Kirjan ensimmäisessä luvussa kuvaillaan terävästi esiintyvän Riston ja hänen höpsönä näyttäytyvän tätinsä Rauhan muuttoa uuteen asuntoon ja tutustumista uuteen naapuriin, herra Lindbergiin. Riston hahmolle alkaa rakentua tekemisen kautta epäsuoralla esityksellä toimeliaan pojan rooli: Risto tarkistaa ensitilassa asunnon huoneiden lukumäärän, rummuttaa loppupäivän puukauhalla kaikkea mahdollista eteen tulevaa esinettä, laulaa ja käy kylässä naapurissa. Jatkuva toiminta tai dialogi vie tarinaa eteenpäin kuten Appleyardin (1990: 75) mukaan usein tämänikäisten kirjoissa. Lukija samaistuu lapsipäähenkilöön Ristoon, jonka kanssa kolmas-neljäsluokkalainen lukija on suunnilleen samanikäinen. Fokalisoijana ja tapahtumien arvottajana on ulkopuolinen

kertoja, kertoja-fokalisoija. Riston puhetyyli on napakkaa ja virkkeet lyhyitä, usein epätäydellisiä, ja niistä puuttuu esimerkiksi predikaattiverbi. Seuraavassa esimerkissä (15) Risto on tutkinut asunnon ja ilmoittaa, mitä on nähnyt. Katkelma havainnollistaa Riston toimeliaisuutta ja määrätietoisuutta sekä Riston ja tädin valtasuhteen epätasapainoa.

15. – Kuusi, hän sanoi. – Mikä kuusi? Rauha kysyi. – Huoneita on kuusi, Risto vastasi. – Iso huone, pieni huone, eteinen, keittiö, kylpyhuone ja minun työhuoneeni. – Työhuone? Rauha kysyi. – Parveke eli työhuone, sanoi Risto ja marssi parvekkeelle puukon kanssa. – Täti, tuo veisteltävää! (RR s. 1.)

Rauhan repliikit ovat kysymyksiä, Riston väitteitä: Rauha kysyy ja hämmästelee, Risto tarjoaa selityksen. Riston repliikissä *minun työhuoneeni* persoonapronominin genetiivi on tässä yhteydessä epäkonventionaalinen, sillä lapsilla ei yleensä ole työhuonetta, paitsi leikissä, ja sen käyttö tässä luo Ristoon toimeliaisuuden vaikutelmaa. Parvekkeen toimiminen työhuoneena ilmaisee lapsen erilaista tapaa jäsentää maailmaa. Riston liikkumista kuvaava predikaattiverbi *marssia* on selkeästi liikkujan kontrolloimaa liikettä, joka ilmaisee tehokasta etenemistä ilmaisevan askeläänen. (Pajunen 2001: 200–201.) Pajusen (mts: 200–201) mukaan kävelemisverbit voivat kertoa liikkujan ominaisuuksista, ja marssiaskelen tulkitsen määrätietoiseksi ja voimakkaaksi, mikä liittyy Riston hahmoon määrätietoisuutta ja itsevarmuutta. *Puukko* on esine, jota lapset harvoin käyttävät, ja lause – – [Risto] *marssi parvekkeelle puukon kanssa* ilmentää normatiivisesti perinteiseen miehisyyteen liitettävää käytöstä: marssi yhdistyy armeijaan, ja puukko on perinteisessä mielessä mieheen liitettävä työkalu- tai tappeluesine (vrt. esim. puukkojunkkarit). Näin Riston henkilökuvaan kasautuu vahva maskuliinisuuden leima. Seuraavan lauseen imperatiivi ja sen kohdistaminen tädille suoralla puhuttelulla (*Täti, tuo veisteltävää!*) vahvistaa Riston ja tädin suhteen valtaasetelman epätasapainoa. Risto on asemassa, jossa hän voi komentaa aikuista.

Kuvitus vahvistaa Riston ja Rauhan välistä roolijakoa. Samalla sivulla kuin esimerkki 15 on mustavalkoinen piirroskuva (kuva 2), joka esittelee Riston pienikokoiseksi pojaksi, jolla on pääläella pystytukka ja jonka ilmettä voisi kuvailla itsevarmaksi, lähes pöyhkeäksi. Kuvassa hän seisoo huoneen ovella, jossa Rauha-täti istuu pahvilaatikoiden ja sekalaisten tavaroiden keskellä, ja ojentaa ylpeän näköisenä kättään Rauhalle, joka antaa Ristolle kauhauksen. Riston ilme ja kehonkieli viestivät vaatavuudesta ja vahvistavat kerronnasta syntyntä kuvaa Riston hahmosta. Ihonväriltään Risto on vaaleaihoinen.



Kuva 2. Teoksesta *Hetki lyö, Risto Räppääjä*. Kuvassa Risto seisoo huoneen ovella, jossa Rauha-täti istuu pahvilaatikoiden keskellä, ja Risto ojentaa ylpeänä näköisenä kättään Rauhalle, joka antaa Ristolle kauhan. (RR s. 4)

Niin ikään seuraava tekstikatkkelma (16) kuvastaa Riston itsevarmuutta, pätevyyttä ja etevämmyyttä suhteessa aikuiseen. Risto on kertonut, että herra Lindbergillä oli matossa reikä, josta Rauha on päätellyt, että reikä on tahallinen yritys harhauttaa mahdollisia postiluukusta kurkkivia rosvoja. Siksi Rauha leikkaa heidän omaankin mattoonsa reiän.

16. – Risto, hae sakset! Risto toi sakset, ja Rauha leikkasi pienen reiän mattoon. – Onko se pyöreä? Rauha kysyi. – Ei ole, Risto vastasi. Rauha suurensi reikää hiukan. – Nyt siitä tuli kolmio, Risto sanoi. Rauha alkoi hermostua. – On se nyt kumma, ettei yksi reikä onnistu, Rauha puhisi ja leikkasi lisää. – Nyt se on neliö, Risto sanoi. – Muotoillaan, Rauha ehdotti ja leikkasi edelleen. – Nyt se on halki, Risto huomautti. Rauha katsoi mattoa järkyttyneenä. – Koko matto hajosi! hän kiljahti. (RR s. 11.)

Katkkelma alkaa Rauhan imperatiivilauseella, johon sisältyy Ristoon suuntautuva puhutteluilmaus (*Risto, hae sakset*). Lause on samanmuotoinen kuin edellisen esimerkin Riston imperatiivilause Rauhalle, mikä rakentaa tasavertaisuutta heidän välilleen. Kuitenkin Rauhan seuraava kysymys (*onko se pyöreä?*) tarjoaa Ristolle jälleen mahdollisuuden toimia tiedollisena auktoriteettina suhteessa aikuiseen. Riston ja Rauhan välillä on havaittavissa eroa myös mielentyyneydessä: Risto pysyy

rauhallisena, *Rauha alkoi hermostua*, ja hermostumista vahvistaa huudahduslauseen *on se nyt kumma* ekspletiivinen pronomini *se* (VISK § 1715), joka saa tässä yhteydessä affektisen tulkinnan, sekä sävypartikkeli *nyt* ja suhtautumista ilmaiseva adjektiivi *kumma*. Myös onomatopoeettinen puhumisverbi *Rauha puhisi* ilmaisee Rauhan vaikeuksia puheen tuottamisessa.

Rimmon-Kenanin (1991 [1983]: 87–90) mukaan henkilöahmoa voi rakentaa analogisesti henkilöiden nimien kautta. Rauha-nimi indikoisi tyyneyttä, mutta täti onkin rauhaton hössöttäjä, mikä luo kirjaan humoristisen jännitteen. Kontrasti lapsen ja aikuisen välillä on suuri, ja erotuksena *Konsta, eka A* -kirjaan roolit keikahtavat pääläelleen: kun Konstassa äiti oli Konstan rauhoittaja, on tässä Risto aikuisen auktoriteetti. Tekstissä voi nähdä rakentuvan lukijaroolin, joka kertoo lapseen liitettävistä arvostuksista: Risto hakee tädin pyytämänä tälle sakset (tottelevaisuus), pysyy rauhallisena aikuisen hermostuessa (tunnesäätely) ja tunnistaa geometriset muodot (matemaattiset tiedot). Suhteessa aikuiseen Risto rakentuu itsevarmaksi, päteväksi ja etevämmäksi kuin aikuinen.

Riston henkilöahmo rakentuu siis tekstissä epäsuoralla henkilökuvauksella vähintäänkin vahvasti tasavertaiseksi aikuisen kanssa tai voittopuolisesti taitavammaksi ja tietävämmäksi kuin aikuinen, ja kuvitus vahvistaa tätä. Esimerkiksi kuvassa 3 Risto lukee tyyneenä, välinpitämättömän näköisenä koirakirjaa. Hänet on kuvattu etualalle suurempana ja ylempään tasoon kuin Rauha-täti, joka on kontallaan lattialla hankalassa asennossa ja leikkaa keskittyneenä, kulmat rypyssä mattoon reikiä.



Kuva 3. Teoksesta *Hetki lyö, Risto Räppääjä*. Risto on kuvattu etualalle suurempana ja ylempään tasoon kuin Rauha-täti, joka on kontallaan lattialla hankalassa asennossa. (RR s. 11)

Sama asetelma aikuisen ja lapsipäähenkilön välillä jatkuu kautta luvun. Esimerkissä 17 Rauha yrittää olla häiritsemättä naapurin herra Lindbergiä. Risto sen sijaan rummuttaa kovalla metelillä kaikkea mitä löytää.

17. Myöhemmin illalla Rauha puhui enää kuiskien ja hiipi varpaillaan, jotta ei häiritsisi herra Lindbergiä. Risto kulki asunnossa ja rummutti kauhalla kaikkea mitä eteen sattui: muuttolaatikoita, pöydänkulmia, ikkunautoja. Sitten hän kaivoi muuttolaatikosta kattilan ja pesuvadin, käänsi ne nurin ja alkoi rummuttaa niitä vispilällä. Rauha yritti kieltää rummutuksen, mutta Risto sanoi: – Ei se ole meluamista. – Luuletko, että herra Lindbergkin ajattelee niin? Rauha kysyi. – Luulen, Risto vastasi. – Hyvä on, jatka sitten rummuttamista. Sinä olet musikaalinen poika. (RR s. 6.)

Rauha *puhuu kuiskien ja hiipii*, jolloin verbit ilmaisevat olemisen hiljaisuutta, ja päälausetta seuraa hänen käytökselleen syyn antava adverbiaalilause (*jotta ei häiritsisi* – –). Vastakohtaisuutta hahmojen välille rakentaa Ristoon viittaava *rummuttaa*-lyömisverbi (Pajunen 2001: 252), joka kuvaa lyömisääntä ja välillisesti kontaktin välinettä, kuten kauhaa, vispilää, pöydänkulmia tai kattilaa, jolloin tuloksena on toistuva, melko kovaääninen meteli. Rauha *yritti kieltää rummutuksen*, lause kuvaa yrittämisen tasolle jäävää toimintaa, ja lukija päättelee, ettei Rauhan kielloilla ole vaikutusta Ristoon. Seuraavassa lauseessa (*mutta Risto sanoi*) rinnastuskonjunktio *mutta* luo kontrastiivisuutta Rauhan ja Riston välille. Kieltolauseella (*Ei se ole meluamista*) Risto kumoo Rauhan käskyn perusteen. Rauhan osoittaa Ristolle retorisen kysymyksen (*Luuletko, että herra Lindbergkin ajattelee niin?*) (VISK § 1705), johon Risto vastaa asettuen auktoriteetin asemaan, jossa hän on kyvykäs kertomaan myös naapurin mielipiteen. Rauhan sanoma predikatiivilause (VISK § 945) (*sinä olet musikaalinen poika*) liittää vispilällä ja kauhalla kattilan ja ämpärin rummuttamisen musikaalisuuteen, mikä on vastoin yhteiskunnassa vallalla olevaa käsitystä musikaalisuudesta, ja tapa rummuttaa tavaroita on usein etenkin pienten lasten tapa. Merkittävää aikuisen ja lapsen suhteen kannalta on myös se, että Rauha vaihtaa mielipidettään Riston rummuttamisesta metelistä musikaalisuudeksi Riston kieltolauseen (*Ei se ole meluamista*) perusteella ja vahvistaa näin Riston auktoriteettiasemaa.

Esimerkki 18 on suoraa jatkoa edelliselle. Rauha yrittää tehdä työtään puhelinhaastattelijana. Koska aiemmin Risto on ilmoittanut tarvitsevansa oman työhuoneen, saa Rauhan työnteko eteisessä muuttolaatikolla istuen painottuneen merkityksen. Normittuneesti aikuisen työnteko on lapsen työntekoa arvostetumpaa, maksetaanhan aikuiselle palkkaakin, joten kirjassa käännetään lapsi–aikuinen-

asetelma nurinpäin. Eteisessä istuminen taas indikoi sitä, että Risto on asunnossa herrana, ja Rauha joutuu vetäytymään eteiseen, asunnon ja ulkomaailman välitilaan.

18. Rauha meni eteiseen, istuutui muuttolaatikon päälle ja tarttui puhelimeen. Hän oli ammatiltaan puhelinhaastattelija. – – Risto rummutti niin kovaa, että Rauha joutui huutamaan. – Täällä Rauha Räppääjä Pärs-Gallupista päivää! Onko teillä pölynimuri? – – Rauha kuunteli ylpeänä Riston soittoa. Herra Lindberginkin on hyvä kuulla, kuinka lahjakas poika tänne on muuttanut. Ahaa, nyt Risto laulaa: ”Putti putti, pollo makareno, tutti, tutti, pullo pukareno – –” Poika laulaa ulkomaan kielillä! Antaa soittaa ja laulaa rauhassa, ei sitä tiedä, mikä operettitähti siitä kehittyi, Rauha ajatteli. (RR s. 7.)

Riston toimintaan viittaavaa predikaattiverbiä *rummuttaa* seuraa Rauhan huutaminen puhelinasiakkaalle, joka käy ilmi *että*-yleiskonjunktion aloittamasta adverbiaalilauseesta ja sen nesessiivisyyttä ilmaisevasta rakenteesta *joutui huutamaan*. Riston toiminta toisin sanoen ohjaa Rauhan tekemistä. Rauhan asemoitumista määrittää adverbiaali *ylpeänä*. Rauha myös kuvailee Ristoa *lahjakkaana poikana*, mikä on toisen henkilöahmon äänellä tehtyä päähenkilöahmon suoraa määrittelyä. Mäkilä ja Steinbyn (2013: 76) kuitenkin muistuttavat, että se, mitä henkilöahmo sanoo toisesta, voi kertoa yhtä paljon hänestä itsestään kuin puheen kohteena olevasta henkilöstä, ja niin tässäkin kuvailu rakentaa enemmänkin Rauhan henkilökuvaa Ristoa ihailevana tätinä kuin Riston henkilökuvaa. Riston itse keksimän laulun sanat eivät ole *ulkomaan kieliä* kuten Rauha otaksuu, ja jos lukija on tästä tietoinen, vahvistaa se lukijalle tarjottua humoristista kuvaa Rauhasta tietämättömänä ja höpsönä tätinä.

Esimerkissä 19 kyläiltyään herra Lindbergin luona Risto palaa kotiin. Hänen tehtävänä on ollut hyvittää rummuttamisesta syntynyttä melua. Katkelma vahvistaa Riston aikuismaista käytöstä ja vastakohtaisuutta Riston ja Rauhan välillä.

19. Myöhään illalla Risto meni kotiin kirja kinalossa. Rauha odotti säikkynä eteisessä. – Tuliko häätö, hän vaikersi. – Ei tullut. Minä vähän hyvittelin sitä, Risto sanoi. – – Eikö Lindberg hädäkään meitä? – Ei hädä, mutta minä saan käydä kerran viikossa Vanessaa katsomassa, Risto sanoi. Rauha istuutui eteisen tuolille. Rupeaako Risto käymään herra Lindbergin luona kylässä, hän mietti. Ehkä sitten minäkin joskus? (RR s. 10.)

Risto on kohtauksessa aktiivinen, josta kertoo esimerkiksi liikkumista kuvaava predikaattiverbi *mennä*. Adverbiaalinen *myöhään illalla* ilmaisema saapumishetki vahvistaa Riston aikuismaista käytöstä, sillä normatiivisesti lapset menevät aikaisin nukkumaan ja vanhemmat voivat valvoa iltaisin myöhään. Rauhan henkilökuvaa luodaan kertomalla hänen ’odottaneen säikkynä’. Transitiiivinen *odottaa*-verbi saa kielentämättömäksi objektikseen Riston paluun – Risto on siis aktiivinen ja rohkea toimija, Rauha passiivinen ja pelokas odottaja. Rauhan sanomisverbinä on tässä *vaikertaa*, mikä kuvaa puhujan oloon liittyvää negatiivisuutta, tässä huolta hädöstä,

jonka tarpeellisuuden Risto kieltää: *Ei tullut [häättöä], minä vähän hyvittelin sitä* [=vuokraisäntää]. Täti ihastelee Riston toimintaa rinnastamalla itsensä tähän: *Ehkä sitten minäkin joskus*. Tässä on kyseessä selkeä roolinvaihto, sillä lapsille toistetaan usein ajatusta: sitten kun olet vähän isompi, voit tehdä sitä ja tätä.

Risto Räppääjässä pyöräytetään siis tavallinen lapsi–aikuinen-rooli täydellisesti ylösalaisin: lapsi tekee asioita aristelematta, ja arka ja huolissaan onkin sen sijaan täti. Rauha (aikuinen) on arka, taitamaton ja tietämätön, leikkaa vahingossa koko matonkin rikki, ja Risto (lapsi) katselee sivusta viileän rauhallisena, ei lähde aikuisen tunnekuohuihin mukaan vaan selvittää asiat, osaa ja toimii. Jos miettii, millaisesta lukijaroolista ja sitä kautta yhteiskunnan arvoista tämä viestii, niin kenties lapsen tiedon ja taitojen arvostuksesta, ja sitä kautta epäsuorasti oppimisen ja jatkuvan kehittymisen arvostuksesta. Sisäislukijalla on jo tiettyjä koulunkäyntiin liittyviä taitoja, ja hän tuntee esimerkiksi matemaattiset muodot, kerrostalossa asumiseen liittyviä tapoja (naapurien huomioiminen) sekä kanssakäymisen normeja (naapureihin tutustuminen). Luonteenpiirteistä ihailtaviksi nousevat omatoimisuus, sosiaalinen rohkeus ja itsevarmuus.

Risto toimii kirjassa yksin ainoana lapsena, mutta myöhemmissä osissa hänen ”parikseen” tulee toinenkin lapsi, saman ikäinen Nelli. Samoin kuin *Ella ja kaverit 1* ja *Konsta, eka A* -kirjoissa, vastakkainasettelu lapsen ja aikuisen välillä on suuri, mutta eri tavoin. Konsta tarvitsee aikuisen tietoa ja järkeä maailmansa selventämiseen ja rauhoittumiseen, ja Ella ja kaverit ihmettelevät opettajan näennäisen irrationaalista, omituista käytöstä, ja vahvuutta lapselle luo ryhmäidentiteetti, ”*me* vs. *opettaja*”. Sen sijaan Risto Räppääjässä keskiöön nousee lapsen ja aikuisen välinen tiedollinen ja taidollinen epätasa-arvo ja sitä kautta syntyvä lapsen valtarooli. Tämä sopii Appleyardin (1990: 72–76) teoriaan, jonka mukaan lapsella on koulun aloittaessaan vahvoja oletuksia omasta tietämyksestään ja vanhempien tietämättömyydestä. Voi myös ajatella, että Risto tyynenä, taitavana ja tietävänä edustaa lukijalle hahmoa, jota kohti hän pyrkii ja jollainen hän haluaisi olla.

4.2.4 Viidennen luokan koukuttaja, Harry Potter

Viidennellä luokalla eniten opettajien mainintoja sai J. K. Rowlingin *Harry Potter* -sarja. Sarjan päähenkilön Harryn vanhemmat ovat kuolleet, ja hän asuu komerossa

tätinsä ja setänsä luona. Harry elämä muuttuu täysin, kun hän saa eräänä päivänä Tylypahkan velhokoulusta kirjeen ja kuulee olevansa velho. Koukuttavassa seitsenosaisessa sarjassa Harry joutuu ystäviensä Ronin ja Hermionen kanssa taistelemaan pahaa velhoa Voldemortia vastaan, ja sarjan osat muodostavat keskenään tiiviin juonen. Harry Potterit ilmestyivät vuosina 1997–2007, jonka jälkeen sarjaa on laajennettu monilla lisäosilla, kuten kuvitetuilla kirjoilla.

Sarjan ensimmäisessä osassa *Harry Potter ja viisasten kivi* (HP) päähenkilö Harry esitellään lukijalle varsinaisesti vasta toisessa luvussa, minkä vuoksi keskityn analyysissä siihen. Tarkastelen kuitenkin aluksi ensimmäiseen lukuun sisältyvää kohtausta, jossa professori McGarniwa ja rehtori Dumbledore puhuvat Harryn kasvattiperheestä Dursleystä. Esimerkki 20 rakentaa Harryn hahmoa sitä kautta, että siitä käy ilmi, miten erilainen Dursleyn perhe on taikamaailman ihmisistä. Koska Harry kuuluu taikamaailmaan, rakentaa teksti epäsuorasti Harryn henkilökuvaa.

20. – Et kai tarkoita – ethän voi tarkoittaa niitä ihmisiä, jotka asuvat tuolla? Professori McGarniwa kiljaisi, hypähti seisaalleen ja osoitti nelostaloa. – Dumbledore – et voi tarkoittaa. Minä olen tarkkaillut heitä koko päivän. Et löydä mistään kahta ihmistä, jotka olisivat vähemmän meidän kaltaisiamme. – (HP s. 20.)

Ensimmäisen virkkeen substantiivi *ihmisiä* ja sen demonstratiivipronominitarkennus *niitä* sekä tarkoitejoukkoa täsmentävä relatiivilause (*jotka asuvat tuolla*) määrittää Dursleyt puheen kohteeksi ja puhujista erilliseksi joukoksi. Viimeisessä virkkeessä (*Et löydä mistään kahta ihmistä, jotka olisivat vähemmän meidän kaltaisiamme*) rakentuu vertailu, jossa Harry ja hänen kaltaisensa määrittyvät tietynlaisiksi (*meidän kaltaisemme*) ja Dursleyn perhe heistä täysin erilaisiksi. Niinpä Dursleyn perheen kuvaus rakentaa epäsuoralla esityksellä myös Harryn hahmoa. *Harry Potter* on analysoimistani kirjoista ensimmäinen, jossa alkaa rakentua vastakkainasettelu kahden vastakkaisen ryhmän välillä, meidän ja muiden. Samalla se on ensimmäinen kirja, jossa asetetaan vastakkain hyvä ja paha. Alussa pahaa edustaa Dursleyn perhe ja hyvää Harry, mutta sarjan myötä teema syvenee käsittämään useampia ryhmiä. Pällin (2003: 41) mukaan ryhmä, johon yksilö samastuu, muodostaa sisäisryhmän, kun taas ulkoryhmän yhteisyys saa negatiivisia piirteitä sen jäsenten samanlaisuudesta. *Me* rakentaa ryhmän yhteisyyttä. Tässä *me*-ryhmällä on epämääräisrajainen kuvaus, johon kuuluvat puhuja ja Dumbledore, ja aiemman perusteella lukija tietää myös Harryn kuuluvan siihen. (ks. pälli 2003: 98–103.)

Esimerkki 21 on poimittu ensimmäisestä luvusta, jossa Tylypahkan professori McGarmiwa esittää ennusteita Harry Potterin elämästä. Esimerkissä vahvistuu raja kahden eri maailman välillä.

21. – Hänestä tulee kuuluisa – legenda – en yhtään ihmettelisi, vaikka tämä päivä vielä joskus tunnettaisiin Harry Potterin päivänä – Harrysta kirjoitetaan kirjoja – jokainen lapsi meidän maailmassamme oppii tuntemaan hänen nimensä! (HP s. 20)

Henkilökuvauksen kannalta ennusteet kertovat ennen kaikkea puhujasta (professorista) ja hänen ihailustaan Harrya kohtaan, eivät niinkään Harrysta. Se, miten luotettavana lukija ennusteita pitää, vaikuttaa luonnehdinnan merkitykseen Harryn henkilökuvan rakentumisessa (ks. luku 3.2). Mielipiteen tärkeyttä voi lisätä se, että kirjassa on aiemmin tullut esiin McGarmiwan läheiset siteet Harry Potteriin. Katkelma rakentaa lukijalle ennakko-odotuksia Harryn taidoista.

Ensimmäisen luvun lopussa olevassa esimerkissä 22 kaikkítietävä kertoja rakentaa Harryn henkilökuvaa epäsuorasti referoimalla muita ihmisiä.

22. Harry Potter käänsi kylkeä huopiensa sisässä – – hän ei voinut mitenkään tietää, että juuri sillä hetkellä ihmiset tapasivat toisiaan salaa, kohottivat lasinsa ilmaan ja sanoivat hiljaisella äänellä: ”Harry Potterille – pojalle joka elää!” (HP s. 24.)

Tässä referoijana on ulkopuolinen kertoja, eikä lukijalla ole samalla tavalla syytä epäillä kertojan luotettavuutta, kuten Rimmon-Kenan (1991 [1983]: 78) mainitsee. Kun maljan nostaminen tulkitaan kulttuurissamme juhlistamiseksi, kuvaa ilmaisu Harrya kohtaan tunnettua kunnioitusta.

Edellä tarkastellussa teoksen aloitusluvussa Harryyn liitetyt määritelmät asettuvat taustaksi hänen kuvailulleen seuraavassa luvussa ja ohjaavat lukijan tulkintaa Harrysta (ks. Kalliokoski 1992). Lukujen välillä ajassa on siirretty kymmenen vuotta eteenpäin, ja Harry on noin 10-vuotias poika, joka asuu sukulaistensa luona surkeassa siivouskomerossa. Teoksen toisen luvun alussa (esimerkki 23) Harryn henkilökuva rakentuu kerronnan eri tapoja hyödyntämällä: epäsuorasti suhteessa muihin henkilöhahmoihin ja tapahtumiin, joita Harrylle on tapahtunut aiemmin, sekä suoralla määrittelyllä. Siten henkilöhahmon rakentuminen on monipuolisempaa kuin tähän asti analysoimissani *Konsta*, *eka A*, *Ella ja kaverit 1* ja *Risto Räppääjä* -teoksissa.

23. Dudleyn lempinyrkkeilysäkki oli Harry, mutta kovin usein hän ei saanut Harrya kiinni. Harry oli hyvin nopsajalkainen, vaikkei sitä arvannutkaan päältä päin. Saattoihan sekin vaikuttaa, että Harry asui pimeässä komerossa, mutta joka tapauksessa hän oli aina ollut ikäisekseen pieni ja hintelä. Ja hän näytti todellistakin pienemmältä ja hintelämmältä, koska hänen vaatteensa olivat Dudleyn vanhoja ja Dudley oli nelisen kertaa isompi kuin hän. Harryllä oli laiha naama, muhkuraiset polvet, musta tukka ja kirkkaanvihreät

silmät. Hänellä oli pyöreät silmälasit, jotka oli liimattu teipillä kasaan kaikkien niiden kertojen jälkeen, jolloin Dudley oli iskenyt häntä kuonoon.

– Harryn tukka oli leikattu varmaan useammin kuin muiden hänen luokkansa poikien hiukset yhteensä, mutta siitä ei ollut apua, koska hänen tukkansa kerta kaikkiaan kasvoi sillä tavalla – rehottamalla. (HP s. 27.)

Harryn ulkonäköä kuvaillaan suoralla määrittelyllä predikatiivilauseiden adjektiiveilla *nopsajalkainen, ikäisekseen pieni, hintelä*, predikatiiviadverbilla [*Hän näytti todellistakin pienemmältä* sekä omistuslauseilla kuten *Harryllä oli laiha naama, muhkuraiset polvet, musta tukka* – –. Harrya kuvaavat ilmaukset kuten *hintelä, laiha naama, muhkuraiset polvet, pyöreät, teipillä kiinni liimatut silmälasit, rehottava tukka* eivät ole tyypillistä sankarisanastoa, vaan ristiriidassa ensimmäisessä luvussa legendaksi kuvaillun pojan kanssa, mikä luo ristiriitaa lukijan oletusten ja esityksen välille. Tukan kasvuun viittaavan adverbialin *rehottamalla* tulkitsen vihjaamaan, vaikkakin heikosti, myös päähenkilön etniseen taustaan. Verbi *rehottaa* koodaa sisäänsä sinne tänne suuntautuvaa kasvutapaa, ja tummaihoisen afrotukka ei tyypillisesti kasva rehottamalla, sillä afrotukka menee kasvaessaan entistä tiukempaan kiharaan. Tämä on kuitenkin vain suuntaa antava päätelmä, jonka taustalla vaikuttavat myös monet Harry Potter -elokuvat ja niiden vaaleaihoinen päähenkilö.

Harryn ja Dudleyn välille rakentuu selvä erottelu: Harry kategorioidaan Dudleyn *lempinyrkkeilysäkiksi*. Dudleyn ja Harryn välinen kokoero tuodaan ilmi (*Dudley on nelisen kertaa isompi kuin hän*) ja adverbi *nelisen kertaa* tarkoittaa kokoeron todella merkittäväksi. Tämä vahvistaa edellä esitettyä Harryn pienuutta ja hintelyyttä. Myös Harryn ja hänen ikätovereidensa välille tehdään eroa, Harry esitetään heistä poikkeavana ja Harryn koolle tuodaan vertailukohta: *ikäisekseen pieni ja hintelä*. Harryn toiseutta suhteessa hänen *luokkansa muihin poikiin* tuodaan esiin myös hänen hiustensa kautta (*Harryn tukka on leikattu useammin kuin muiden hänen luokkansa poikien hiukset*). Harryn hahmo rakentuukin henkilöasetelman kautta sekä suhteessa muihin lapsiin mutta alussa etenkin Dudleyyn, joka alkaa rakentua ikäväksi hahmoksi, tappelunhaluiseksi ”kuonoon iskijäksi”. Lapsilukijoilla henkilöahmot ovat Appleyardin (1990: 61) mukaan kategorisesti joko hyviä tai pahoja, ja kun Dudleyn hahmoa aletaan rakentaa tässä ilkeäksi, saattaa se ohjata lukijaa tulkitsemaan Harrya hyväksi hahmoksi. Toisaalta lukijat tässä iässä, 10–13-vuotiaina, alkavat hahmottaa hyvän ja pahan kulkevan käsi kädessä (Appleyard 1990: 87), mikä voi monimutkaistaa tulkintaa.

Henkilöasetelma ja Harryn suhde toisiin, toisessa luvussa ennen kaikkea Dursleyn perheeseen, rakentuu esimerkiksi referointiverbien valintoina. Esimerkissä 24 Vernon-setä puhuu Harrylle, esimerkissä 25 pojalleen Dudleylle.

24. Vernon-setä tuli keittiöön, kun Harry käänteli pekonia ympäri. – Kampaa tukkasi, hän ärjähti aamutervehdykseksi. (HP s. 27.)
25. Vernon-setä myhäili. – Pikku vintiö osaa vaatia omaansa, aivan niin kuin isänsä. Niin sitä pitää, Dudley! Hän pörrötti Dudleyn tukkaa.

Huutamisverbi *ärjähtää* sekä fysiologisperustaista reaktiota, tässä tyytyväisyyttä, ilmaiseva *myhäillä* (Pajunen 2001: 280) ilmaisevat Vernon-sedän poikiin kohdistuvia täysin vastakkaisia asenteita ja tunteita. Esimerkissä 25 on myös monia muita hyväksyntää ilmaisevia toiminnan kuvauksia (tukan pörröttäminen) ja referoituja ilmauksia (*aivan niin kuin isänsä, niin sitä pitää*), joiden moninaisuus kiinnittää huomion niiden puutteeseen kanssakäymisessä Harryn kanssa. Kertomuksen ideologian kannalta esimerkit tarjoavat myös vihjeitä. Tässä vaiheessa Dursleyn perhe on esitetty lukijalle vastenmieliseksi, ja kun epämieluisaksi koettujen henkilöiden dialogin tarkastelu kertoo Stephensin (1992: 44) mukaan teoksen ideologiasta (ks. luku 3.1), niin Vernon-sedän ärjyminen Harrylle ilman syytä voi tulkita viittaavan yhteiskunnassa vallalla olevaan ajatukseen siitä, että epämieluisat henkilöt puhuvat rumasti. Ja kun epämieluisa Vernon-setä arvostaa vaativaa poikaansa, kertoo se päinvastoin vaatimattomuuden arvostuksesta.

Esimerkki 26 näyttää selkeästi, miten Harry rajautuu Dursleyistä erilliseksi. Esimerkissä Harry istuu saman pöydän ääressä perheen kanssa, ja etunimen sijaan häneen viitataan pronomiinilla *tuo*.

26. – Huonoja uutisia, Vernon, hän [Petunia-täti] sanoi. – Rouva Figgiltä on mennyt jalka poikki. Hän ei voi ottaa tuota. Hän nyki päätänsä Harryn suuntaan. (HP s. 29.)

Viittaaminen Harryyn pronomiinilla *tuo* sulkee Harryn sekä puhujan että puhuteltavan välittömän huomiopiirin ulkopuolelle (VISK § 722) ja on epätavanomainen ratkaisu, kun puheen kohteena oleva istuu saman pöydän ääressä. Ehkä tämä viittaa jälleen yhteiskunnassa sovittuun hyvän käytöksen malliin. Harryn nimen välttäminen viestii siitä, ettei hänestä pidetä. Puoli sivua myöhemmin tuleva esimerkki 27 vahvistaa tulkinnan:

27. Dursleyt puhuivat Harrysta usein niin kuin hän ei olisi läsnä – tai pikemminkin niin kuin hän olisi jotain kamalan iljettävää, joka ei ymmärrä puhetta, vaikkapa etana. (HP s. 30.)

Sananvalinta *etana* pitää sisällään tulkinnan limaisesta, hitaasta, maan alla asuvasta pienestä eläimestä. Persoonamuodolla *hän olisi* Harry rinnastuu myös adjektiiviin *iljettävä* ja sen vahvistavaan adverbiin *kamalan*.

Harryn henkilöhahmoon alkaa kuitenkin rakentua myös jotain uudenlaista ja siitä roolista poikkeavaa, johon hänet yritetään Dursleyien taholta painaa. Esimerkissä 28 Harry on eläintarhassa Dursleyn perheen kanssa, ja seistessään käärmeen lasikopin edessä hän alkaa kommunikoida käärmeen kanssa. Esimerkissä 28 rakennetaan Harryn henkilökuvaa jälleen suhteessa Dursleyhin sekä nyt myös käärmeeseen, tällä kertaa toisenlaista kuin tähän asti.

28. Dudley seiso iikkunan edessä nenä liiskana lasia vasten ja tuijotti kiiltävän ruskeaa kerää. – Käske sen liikkua, hän uikutti isälleen. – – Harry meni lasikopin eteen ja syventyi katsomaan käärmettä. Hän ei olisi hämmästynyt, vaikka käärme olisi kuollut pitkästyksestä – vailla muuta seuraa kuin typerät ihmiset, jotka rummuttivat lasia ja yrittivät häiritä aamusta iltaan. Käärmeellä oli huonommat oltavat kuin Harrylla komerossa, jossa ei käynyt muita kuin Petunia-täti takomassa aamuisin herätystä ja josta hän sentään välillä pääsi piipahtamaan muuallakin talossa. Yhtäkkiä käärme avasi pippurisilmänsä. Hitaasti, hyvin hitaasti, se kohotti päätään, kunnes sen silmät olivat Harryn silmien tasalla. *Se iski silmää*. Harry toljotti. Sitten hän katsoi äkkiä ympärilleen nähdäkseen katseliko joku muu. Kukaan ei katsellut.

Harry kääntyi äkkiä takaisin käärmeeseen päin ja iski hankin silmää. Käärme heilautti päätään Vernon-setään ja Dudleyhyn päin, sitten se pyöräytti silmänsä kohti kattoa. Se vilkaisi Harrya tarkoittaen hyvin selvästi: – Tuollaisia täällä on aina. – Tiedän, Harry mumisi lasin taakse, vaikkei ollutkaan varma kuuliko käärme hänen äänensä. – Se mahtaa olla ärsyttävää. Käärme nyökytti ponnekkaasti.

– – Sitten alkoivat tapahtumat vyöryä sellaisella vauhdilla, ettei kukaan ehtinyt nähdä mitä oikeasti tapahtui – ensin Piers ja Dudley nojasivat lasiin ja siinä samassa he olivat jo loikanneet taemmas kauhusta parkuen. – – Suuri käärme suoristautui vikkelästi ja luikersi lattialle. (HP s. 35–36.)

Käärmeen ja Harryn tilanteessa on keskinäistä samuutta, joka alkaa rakentaa heidän yhteisymmärrystään. Käärmekin on Harryn tavoin *vailla muuta seuraa kuin typerät ihmiset, jotka rummuttivat lasia*. *Typerät ihmiset* viittaa Dudleyyn ja Vernon-setään heidän aiemman ikkunaan naputtamisensa kautta. Tässä kohdin paljastuu selkeästi myös se, että Harry on fokalisoija, sillä *typerät ihmiset* kuvaa hänen ajatuksiaan. Käärmeen ja Harryn välille rakentuu samuutta myös heidän samankaltaisten asuinolojensa vuoksi (*Käärmeellä oli huonommat oltavat kuin Harrylla komerossa, jossa ei käynyt muita kuin Petunia-täti takomassa aamuisin herätystä –* –). Harryn komeron ovea takova Petunia-täti vertautuu eläintarhassa lasia naputteleviin ihmisiin.

Silmäniskulla on kulttuurikontekstissa merkitys usein humoristisesta yhteisymmärryksen luomisesta, ja tässä käärme ottaa sillä kontaktia Harryyn. He kaksi

ymmärtävät toisiaan, Harry saa ”kumppanin” käärmeestä, kun taas kaikki Harryn lähellä olevat ihmiset sulkeutuvat tässä vaiheessa toiselle puolen. Se, että he kaksi jakavat yhteisen hetken, jota muut eivät näe, ilmenee epäsuorasta kysymyksestä *katseliko joku muu* ja vastauksena toimivasta väitelauseesta *kukaan ei katsellut*, joka sulkee *muut* ulkopuolelle tilanteesta. Seuraavaksi *Harry kääntyi takaisin käärmeeseen päin ja iski hänkin silmää*, jolloin postpositio *päin* suuntaa Harryn huomion käärmeeseen ja muodostaa fyysisenkin erottumisen muista. Inklusoiva liitepartikkeli *hänkin* *iski silmää* luo yhteenkuuluvuutta ja keskinäistä ymmärrystä.

Käärmeen eleen kuvauksen *silmien pyörittämisestä kohti kattoa* tulkitseen kulttuurikontekstissa ilmaisemaan puhujan negatiivissävytteistä suhtautumista johonkin asiaan, ja adjektiivi *tuollaisia* sekä käärmeen *pään heilautus päin Dudleya ja Vernon-setää* yksilöi ja suuntaa silmien pyörittämisen koskemaan heitä. Harry asemoidaan käärmeen hengenheimolaiseksi referoimalla hänen samanmielinen vastauksensa (*Tiedän*). Kuiskimisverbi *mumisee* koodaa sisään­sä puhetapaa (Pajunen 2001: 343), usein epäselvästi puhumista, joka on tulkittavaksi Harryn keinoksi varmistaa keskustelun kahdenkeskisyys (he vs. muut). *Se mahtaa olla ärsyttävää* - lauseessa episteeminen modaaliverbi *mahtaa* toimii todennäköisyyden ilmaisijana (VISK § 1572) vahvistaen samanmielisyyttä käärmeen ja Harryn välillä. *Nyökäyttää* ja sen adverbiaali *ponnekkaisesti* viestii jälleen voimakkaasta yhteisymmärryksestä. Kieferin (2010: 7) mukaan lastenkirjoissa on aina toivoa mukana, ja Harryn ja käärmeen keskinäisen yhteyden löytyminen on hetki, jossa lapsilukija oletettavasti löytää toivoa päähenkilön paikoin melko toivottomaksi kuvattuun tilanteeseen.

Huolimatta siis Harryn ulkoisesta heikkoudesta, viheliäisistä asuinolosuhteista ja Dursleyn perheen nöyryytyksestä häneen ei kertaakaan viitata lekseemillä, joka viittaisi henkiseen heikkouteen, hän ei ole esimerkiksi *pelokas* tai *paru kauhusta*. Esimerkissä 28 vastakohtaisuus Dudleyyn välittää lukijalle kuvan Harryn voimasta ja erityisyydestä. Se rakentuu alkuluvuissa myös suhteessa ”hänen oman maailmansa” ihmisiin, kuten professori McGarmiwaan. Henkilökerronnassa alkaakin piirtyä poika, jonka suhtautuminen kaikkeen ikävään nousee merkitykselliseksi. Harryn henkilö­hahmon ulkoinen pienuus ja heiveröisyys ja sen lukijalle herättämät odotukset muodostavat kiinnostavan ristiriidan alussa esitetyn kehun sekä hänen sisäisen voimansa kanssa, josta Harry on vasta tulossa tietoiseksi. Voi hyvin olla, että lapsilukija löytää Harryn henkilö­hahmosta vastakaikua sekä omalle pienuudelleen että

toiveilleen siitä, millainen taikavoimia omaava sankari hän mielellään olisi, kuten Appleyard (1990: 72–76) toteaa tässä lukemisen vaiheessa usein olevan. Se, että lukija löytää tarinan edetessä Harryn taikavoimat yhtä aikaa Harryn kanssa ja että Harryn hahmossa on myös heikkoutta, saattaa olla tärkeä seikka sen kannalta, että lapsilukija pystyy helpommin samaistumaan Harryyn.

Arvostukset Harry Potterissa ilmenevät ennen kaikkea epämiellyttävien henkilöiden käytöksestä. Kun he puhuvat huutaen ja epäkohteliaasti, kertovat ne tämänlaisen käytöksen paheksunnasta. Teoksen ideologiasta nousevat esiin hyvät vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot, toisten huomioiminen sekä kiusaamisen tuomitseminen. Sisäislukijan oletetaan olevan perillä hyvän vuorovaikutuksen säännöistä ja perheeseen liittyvistä sosiaalisista rooleista. Harry Potterissa alkaa ensimmäisenä kirjana analysoimistani rakentua ennakkoluulo toiseutta kohtaan ja vastakkainasettelua hyvän ja pahan välille, joka määrittää kahta eri maailmaa: meitä ja muita. Tämä heijastaa ympäröivän yhteiskunnan me ja muut -vastakkainasettelua. Lopuksi Appleyardin (1990: 87–88) mukaan 10–13-vuotiaat ovat kiinnostuneita usein henkilöiden tunteista ja pystyvät kuvittelemaan toisen tunteita, mikä alkaa näkyä Harry Potterissa, kun lukijaa ohjataan samaistumaan Harryyn ja eläytymään tämän kurjiin olosuhteisiin.

4.2.5 Kuudennen luokan vitsailija, Neropatti

Kuudennella luokalla eniten opettajien mainintoja sai Jeff Kinneyn *Neropatin päiväkirja* -romaanisarja. Sarjan aloittaa teos *Neropatin päiväkirja. Greg Heffleyn julkaisu* (NP). Sarjan päähenkilönä on yläasteikäinen Greg, jolla on perhe: äiti, isä, isovelji ja pikkuveli, joista päähenkilön mukaan kukaan ”ei tajua mistään mitään”. Kieferin (2010: 49) mukaan 10–11-vuotiaiden kirjoissa perheen rooli muuttuu, mikä heijastuu tässä: aikuisten auktoriteettia kyseenalaistetaan ja sisarukset esitetään usein hyvin kriittisessä valossa. Koulussa Gregillä on monenmoista sosiaalista kiemuraa kavereiden, tyttöjen, näytelmien ja tietokonepelien pyörteessä. Sarjaa on julkaistu vuodesta 2007 lähtien, ja siinä on ilmestynyt vuoteen 2020 mennessä 14 osaa. Kuvilla on sarjassa humoristinen rooli tekstin rinnalla. Ulkoisesti kirja muistuttaa nimensä mukaisesti päiväkirjaa esimerkiksi käsikirjoitusmaisine fontteineen ja päivämäärien mukaan jaoteltuine lukuineen. Jokaisella sivulla on tekstin ohessa 2–3 kuvaa, jotka

esittävät päähenkilöä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja kuviin kuuluvat mahdolliset lyhyet repliikit ovat puhekuplissa (ks. kuva 4, 5, 6 ja 7). Analyysissa olen huomionnut myös kuvat, koska ne jatkavat usein kerrontaa, mutta niiden yksityiskohtaisen visuaalisen analyysin joudun jättämään tässä työssä pois.

Teksti on minä-kertojan kertomaa, ja Gregin henkilökuva rakentuu epäsuorasti kerronnan kautta. Seuraava esimerkki on heti kirjan alusta, jossa Greg mainitaan ensimmäistä kertaa. Siksi tekstiote saa kohesteisen aseman. Päähenkilöä rakennetaan etenkin leksikaalisilla valinnoilla.

29. Tehdään ensi alkuun yksi asia selväksi: tämä kirja on JULKAISU, ei päiväkirja, vaikka kannessa niin lukee. Kun äiti lähti ostamaan mulle muistikirjaa, mä käskin sitä ottamaan NIMENOMAAN sellaisen, jossa ei lue ”päiväkirja”. Tosi mahtavaa. Puuttuu vain, että joku tolo näkee tämän kirjan mulla ja ymmärtää väärin. Toinen asia, jonka mä haluan tehdä selväksi on, että koko juttu oli alun perin ÄIDIN idea, ei mun. Mutta äiti on kaheli jos kuvittelee, että mä alan kirjoittaa tähän jotain mun ”tunteista”. Turha siis odottaa mitään juttuja tyyliin ”Rakas päiväkirja sitä ja Rakas päiväkirja tätä”. (NP s. 1)

Leksikaalisilla valinnoilla, painottamalla tekstin olevan *julkaisu* ja negatiolla *ei päiväkirja* Greg ottaa etäisyyttä ihmisistä, jotka tyypillisesti kirjoittavat päiväkirjoja. Päiväkirjan kirjoittaminen yhdistetään kulttuurisessa kontekstissa etenkin tyttöihin, ja päiväkirjojen genrelle on tyypillistä aloitus ”Rakas päiväkirja”, jota seuraa tapahtumista raportoimista ja tunteista kertomista. Nyt lukija tietää, ettei tällainen kuulu päähenkilö Gregin tyyliin.

Toisen virkkeen päälauseessa käskemisverbi *käskeä* (*mä käskin sitä ottamaan NIMENOMAAN sellaisen*) leksikalisoii äitiin vaikuttavaa ohjaamista (Pajunen 2001: 352) ja luo kuvaa, että Greg voi määrätä äitiä. Halu määrätä aikuisia viittaa myös tyypilliseen teini-ikäisen käytökseen. Katkelmassa näkyy myös teini-ikäisen kokemus, että vanhemmat elävät eri maailmassa, eivätkä ymmärrä päiväkirjan ja muistikirjan eroa. Greg kommentoi päiväkirjan ostoa sarkastisesti: *tosin mahtavaa*. Sarkasmin käyttö kertoo, että sisäislukijan uskotaan tietävän, että päiväkirjoja kirjoittavat yleensä enemmän tytöt kuin pojat, muutenhan sarkasmia ei voi ymmärtää. Päähenkilö korostaa asiaa edelleen kertomalla, että idea oli ”ÄIDIN”, painottamalla sanaa kapitaaleilla, viittaamalla äitiin affektisella adjektiivilla *kaheli* (*äiti on kaheli jos kuvittelee*) sekä merkitsemällä *tunteita*-sanana lainausmerkkeihin (*että mä alan kirjoittaa tähän jotain mun ”tunteista”*). Lainausmerkkien käyttö asemoi Gregiä sitä kautta, että niitä käytetään esimerkiksi silloin, kun lainattu ilmaus ei kuulu teoksen diskurssiin (Virtanen 2015: 46), ja tässä Greg asemoi itsensä pois henkilöistä, jotka kirjoittavat

tunteitaan päiväkirjaan. Greg myös erottaa itsensä *tolloista*, sillä indefiniittinen pronomini *joku* etäännyttää tollouden hänestä itsestään (*Puuttuu vain, että joku tollo näkee tämän kirjan mulla ja ymmärtää väärin*). Esimerkin affektiset valinnat paljastavat kerronnan fokalisoijan ja kertojan langenneen yhteen, kuten usein minä-kertojan tapauksessa (ks. luku 3.2).

Kuva 4 on edellisen tekstiesimerkin 29 jälkeen, ja puhekuplan arvottava adjektiivi *nössö* täydentää tulkintaa, että päiväkirjaa kirjoittavat pojat ovat *nössöjä*, joita toiset pojat eivät arvosta.



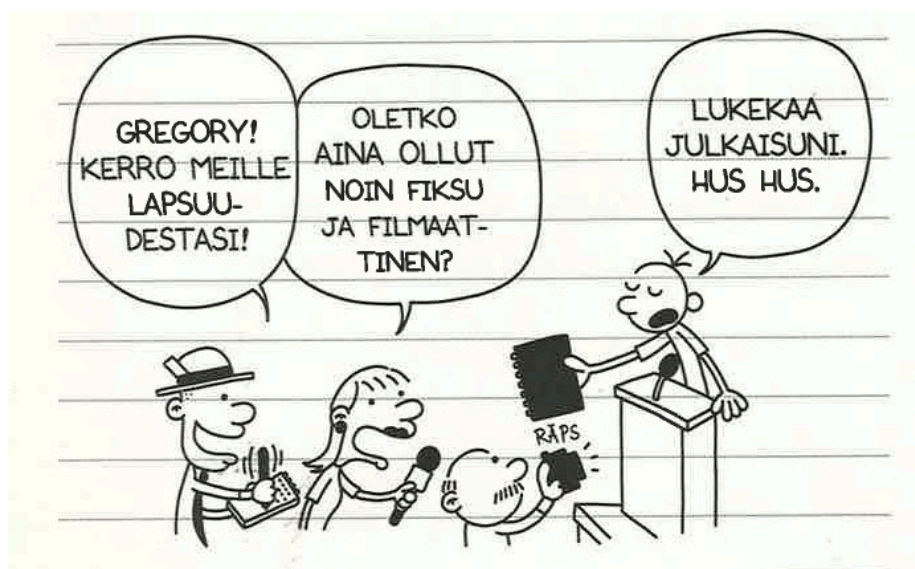
Kuva 4. Teoksesta Neropatin päiväkirja, Greg Heffleyn julkaisu. Kuvassa isokokoinen korsto kumauttaa päähenkilön kynineen ja kirjoineen kumoon, ja huutaa "Nössö!" (NP s. 1)

Esimerkki 30 on suoraa jatkoa edelliselle, ja siinä päähenkilö luo itselleen kuvitteellista tulevaisuutta. Katkelmassa korostuu päähenkilön omaa erilaisuuden kokemus erotuksena tavanomaisesta.

30. Mä suostuin ylipäänsä kirjoittamaan tätä siksi, että sitten kun mä isona olen rikas ja kuuluisa, mulla on varmaan parempaakin tekemistä kuin vastailla toimittajien tyhmiin kysymyksiin. (NP s. 2)

Esimerkki luo Gregistä kuvaa ihmisenä, joka haaveilee rikkaudesta ja kuuluisuudesta, ja joka uskoo saavuttavansa haaveensa. Itsevarmuutta korostaa temporaalinen konnektiivi *sitten kun* (VISK § 650), joka ei aseta tulevaisuutta kyseenalaiseksi. Lause *mulla on varmaan parempaakin tekemistä kuin vastailla toimittajien tyhmiin kysymyksiin* pitää sisällään itsensä asemointia erilaiseksi suhteessa tavalliseen pidettyyn, sillä tavallisen ihmisen ei pääsääntöisesti tarvitse vastailla toimittajien kysymyksiin.

Edellisen esimerkin yhteydessä kuva 5 kuvaa päähenkilöstä välittyvää kuvitelmaa itsestään, sillä hän seisoo muita ylempänä ja hänellä on ylväs ilme. Imperatiivi *lukekaa* ja affektinen lausuma *hus hus* alleviivaa lukijalle välittyvää päähenkilön tuntemaa ylemmyyttä. Tämä sopii hyvin ikäkauden lukumieltymyksiin: lukijat haluavat testata omia kykyjään ja taitojaan. Kieferin (2010: 49) mukaan täydellisen itsenäisyyden aikaa odotetaan usein malttamattomasti, mihin viittaa korostunut yksin tekeminen ja pärjääminen. Hänen mukaansa noin 11–12-vuotiaasta lähtien lukijat pystyvät näkemään elämässään mahdollisuuksia, jotka eivät ole riippuvaisia heidän siihenastisista kokemuksistaan, mikä mahdollistaa suuret unelmat. Kenties Gregin tulevaisuuskuvitelma puhuttelee lapsilukijaa ja resonoi hänen omien tulevaisuuskuvitelmien kanssa. (Ks. Kiefer 2010: 38.)



Kuva 5. Teoksesta Neropatin päiväkirja, *Greg Heffleyn julkaisu*. Toimittajat haastattelevat päähenkilöä, joka vastaa puhujakorokkeelta ylvään näköisesti toimittajille. (NP s. 2)

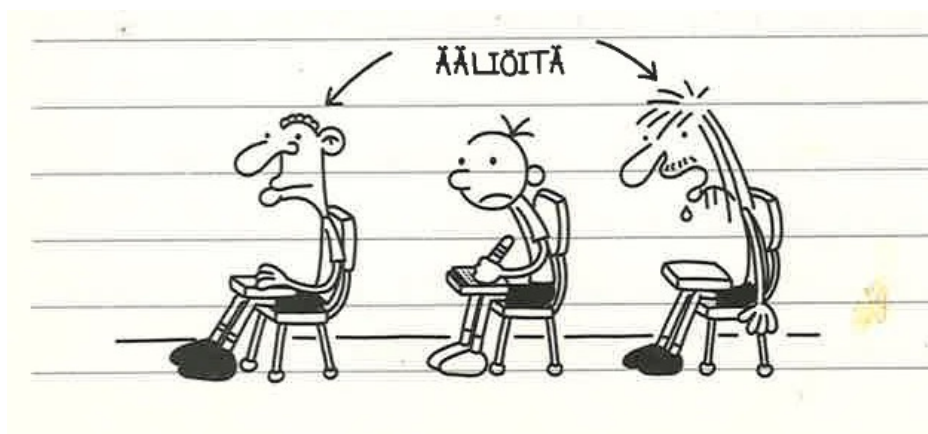
Esimerkki 31 on suoraa jatkoa edelliselle, ja siinä oma ryhmä jaetaan kahtia, jossa Greg on toisella puolella ja ”yläkoulun ääliöt” toisella.

31. Musta tulee siis joskus kuuluisa, mutta nyt mä olen vielä yläkoulussa ääliöiden keskellä.
(NP s. 2)

Esimerkki ja tuloslause *musta tulee kuuluisa* rakentaa Gregin henkilökuvaa hänen itseään koskevien odotusten kautta. Yksikön ensimmäisen persoonan käyttö rajaa toimijaksi vain kertojan, mikä ilmaisee Gregin toimimista yksin erotuksena vaikkapa teokseen *Ella ja kaverit*, jossa Ella toimii osana joukkoa. *Ääliöt* viittaa ikätovereihin ja luo erottelua ikäryhmän sisällä kuvaten päähenkilön asennetta toisiin. Adverbi

yläkoulussa määrittää molemmat NP:t, *mä* ja *ääliöt*, yläkoululaisiksi ja kertoo näin Gregin iästä sekä ympäristöstä, jossa hän viettää päivänsä.

Kuva 6 on esimerkin yhteydessä, ja siinä havainnollistuu Greg istumassa koulussa ”ääliöiden keskellä”.



Kuva 6. Teoksesta *Neropatin päiväkirja*, *Greg Heffleyn julkaisu*. Päähenkilö Gregory istuu kahden luokkatoverin (”ääliöiden”) välissä ja kirjoittaa kynä kädessä. (NP s. 2)

Esimerkissä 32 ilmenee kapinaa aikuisten luomaa yhteiskunnan järjestymistä kohtaan (yläkoulu). Tähän asti yksin toimineen päähenkilön rinnalle ilmestyy myös muita, kun päähenkilö viittaa itseensä monikon ensimmäisellä muodolla.

32. Voisin tässä yhteydessä todeta, että yläkoulu on maailman älyttömin keksintö. Sekoitetaan keskenään meitä, joilla kasvupyrähdys on vielä edessä, ja sitten näitä gorilloja, jotka joutuu ajamaan parran pari kertaa päivässä. (NP s. 3)

Päähenkilön henkilökuvaa rakentaa arvottava ekvatiivilause (VISK § 945) *yläkoulu on maailman älyttömin keksintö*, joka kertoo päähenkilön arvoista. Se paljastaa myös kapinaa aikuisten luomia järjestelmiä kohtaan. Seuraavan virkkeen monikon ensimmäisen persoonamuodon käyttö laajentaa yksin toimimista ainakin ajoittain ryhmäksi (*meitä, joilla kasvupyrähdys on vielä edessä ja sitten näitä gorilloja, jotka joutuu ajamaan parran pari kertaa päivässä*). Puhuja identifioituu kasvupyrähdystä odottavaksi, ja vastapuolella ovat *gorillat*, mikä sanana viittaa isoon, vahvaan ja karvaiseen eläimeen, ja saattaa herättää myös esimerkiksi pelottavia mielikuvia. Koska parranajo on selkeästi maskuliininen toimi, rinnastetaan nämä toiset miehiksi. Tätä vahvistaa nesessiivirakenne *joutuu ajamaan parran*, mikä indikoi voimakasta parrankasvua ja siten voimakasta maskuliinisuutta. Ryhmiä voisi luonnehtia vaikkapa pojat vs. miehet, tai isot vs. pienet. Kieferin mukaan 10–11-vuotiaiden lukemistossa on tyypillistä korostunut toisten ulkopuolelle sulkeminen ja ennakkoluulojen

ilmaiseminen, sekä toisaalta vertaisryhmään kuulumisen tarve (Kiefer 2010: 48), mikä heijastuu hyvin Neropatin päiväkirjassa.

Esimerkin yhteydessä oleva kuva 7 ja sen teksti vahvistavat tulkintaa kahdesta eri ryhmästä, joihin kuuluvia erottaa fyysinen kokoero. Kuvassa *rääpäleet* muodostaa vastaparin aiemmalle *gorilloille*.



Kuva 7. Teoksesta Neropatin päiväkirja, Greg Heffleyn julkaisu. Isokokoinen korsto tönäisee kaksi pienikokoista poikaa, joista toinen on päähenkilö, laukullaan syrjään ja sanoo: ”Pois alta, rääpäleet!”. (NP s. 3)

Esimerkissä 33 erottelua rakentuu myös tyttöjen ja poikien välille. Tytöt kuvataan joksikin, jota päähenkilö ei ymmärrä ja jollaisen poika voi saada oikeanlaisilla ominaisuuksilla.

33. Mä en kyllä tajua ollenkaan, mikä tyttöihin on nykyään mennyt. Alakoulussa kaikki oli paljon selkeämpää. Homman nimi oli se, että luokan nopein juoksija sai kaikki tytöt. –
– Nykyään kaikki on paljon monimutkaisempaa. Pitää olla oikeanlaiset vaatteet tai paljon rahaa tai hyvä peppu tai muuta sellaista. (NP s. 6.)

Ensimmäinen virke ilmaisee päähenkilön suhtautumista tyttöihin. Tyttöjen käytöksessä kerrotaan olevan *nykyään* jotain outoa. Väitelauseen (*mä en kyllä tajua ollenkaan*) sävyartikkeli *kyllä* tekee lauseesta affektisen ja kärjistyneen (VISK § 1717), mitä korostaa lisäksi adverbi *ollenkaan*. Temporaalinen vertailukohta nykyiselle muodostuu ilmaisusta *alakoulusta*, jolle muodostuu vertailukohta puolestaan seuraavasta lauseesta (*Nykyään kaikki on paljon monimutkaisempaa*) viitaten aikaan, jolloin päähenkilö vielä ymmärsi tyttöjä. Yläkoulussa tytöt ovat päähenkilön mielestä pojista eroavia, ja heidän ajatusjuoksuaan, arvoja tai mielipiteitä näyttää olevan vaikea ymmärtää tai tietää. Viimeisessä lauseessa (*Pitää olla oikeanlaiset vaatteet tai paljon rahaa tai hyvä peppu tai muuta sellaista*)

nesessiivirakenteen kanssa tyypillinen nollapersoonaa (0:lla) *pitää olla* kertoo yleistettävyydestä ja pakosta tehdä jotain, jotta saavuttaa tavoitteen (ks. Laitinen 1995: 299, 340–342). Tytöt kuvataan asiaksi, jonka poika voi saada: *nopein juoksija sai kaikki tytöt*. Kvanttoripronomini *kaikki* samankaltaistaa tyttöjä, he kaikki tykkäävät nopeista pojista. Kieferin (2010: 48) mukaan 10–11-vuotiailla sukupuoliroolien ymmärrys kehittyy, ja tässä vaiheessa luodaankin omaa ja toisen sukupuolen identiteettiä. Tyttöjen arvioidaan arvostavan ulkoisia asioita: *urheilumenestystä, vaatteita, rahaa* tai *hyvää peppua*. Tyttöjen ihailu on jotain tavoittelemisen arvoista. Representaatio korostaa (poikien välistä) kilpailullisuutta ja samalla ylläpitää kulttuurista sukupuolistereotypiaa. Arvostettaviksi asioiksi nousevat fyysinen hyvä kunto ja materiaaliset seikat kuten vaatteet.

Esimerkissä 34 kilpailullisuus vahvistuu, ja persoonapronomininit kertovat päähenkilön asemoitumisesta suhteessa muihin.

34. – – Bryce on meidän luokan suosituin tyyppi, ja me muut saadaan kilpailla jäännössijoista. Mä luulen, että tänä vuonna mä olen suunnilleen sijalla 52 tai 53 [tyttöjen suosituimmuuslistalla]. Lupaava uutinen on kuitenkin se, että Charlie Davies saa ensi viikolla hammasraudat. Mä nousen siis pian yhden sijan ylöspäin. (NP s. 6.)

Kilpailua tyttöjen suosiosta ilmaisevat kilpailemiseen liittyvät leksikaaliset valinnat, kuten *saadaan kilpailla jäännössijoista, sijalla 52, nousen yhden sijan ylöspäin*. Kun kilpailussa tavoitellaan sijaa yksi, on sija 52 vielä hyvin kaukana kärjestä. Yhden sijan nousu ei tässä kontekstissa ole kovinkaan merkittävä, mikä luo huumoria kerrontaan ja vahvistaa päähenkilön olevan hyvin kaukana siitä ideaalista, mitä edellä on esitetty tyttöjen arvostavan. Persoonapronomininit kertovat päähenkilön asemoitumisesta suhteessa muihin: suhteessa suosituimpaan poikaan *me muut* ovat yksi ryhmä, mutta itse kilpailussa Greg toimii yksin: *mä nousen*. Lisäksi implisiittisesti kaikki pojat muodostavat joukon, joka kilpailee tyttöjen ihailusta. *Nousta* ilmaisee omavoimaista liikettä suhteessa johonkin ja on näin vertikaalista metaforiikkaa (ks. Pajunen 2001: 198), ja tässä pinnan muodostaa sija yksi tyttöjen suosituimmuuslistalla. Kirjaan rakentuu heteronormatiivinen sisäislukija, jolle poikien ja tyttöjen muodostamat sukupuoliryhmät ja sukupuolten välinen kiinnostus on niin selvää, ettei sitä tarvitse selventää.

Esimerkeissä 35 ja 36 erottelua lasten välille rakennetaan vielä lisää, nyt lahjakkaiden ja perusryhmän välillä.

35. Mä olin vähän pettynyt, kun mut oli sijoitettu lahjakkaiden ryhmään. Se tietää vain enemmän läksyjä. Kun meillä oli – – lukukokeet, mä tein kyllä parhaani että olisin päässyt täksi vuodeksi perusryhmään. Äiti sanoo aina, että mä olen kyllä fiksi, mutta multa puuttuu ”pitkäjänteisyyttä”. (NP s. 16)

Affektinen predikatiivilause *mä olin vähän pettynyt* (seuraus) kertoo päähenkilön asennoitumisesta, ja pettymyksen syytä selittää kausaalinen sivulause, joka alkaa adverbiaalikonjunktioilla *kun* (VISK § 1128). Päähenkilö ei haluaisi kuulua lahjakkaiden ryhmään. Edellisiin konsekutiivisessa suhteessa oleva lause (*se tietää vain enemmän läksyjä*) toimii selittävänä ja ilmaisee seurauksen (*enemmän läksyjä*) (VISK § 1128). Päähenkilöstä rakentuu siis kuva, ettei hän pidä läksyistä eikä arvosta lahjakkaiden ryhmää. Samalla asenteesta voi jälleen aistia teini-ikään liittyvää kapinaa aikuisten tekemiä ryhmäjakoja kohtaan sekä halua ja pyrkimystä päättää itse, kumpaan ryhmään identifioituu. Oikeaan viiteryhmään kuuluminen näyttää olevan päähenkilölle tärkeää.

Kuvailuun tulee mukaan referointi (*äiti sanoo aina että mä olen fiksi, mutta että multa puuttuu ”pitkäjänteisyyttä”*). Lainausmerkkien avulla voidaan ottaa etäisyyttä teoksen näkökulmaan ja osoittaa epäilyä referoitavan sanoja kohtaan (Virtanen 2015: 98, 120). Tässä lainausmerkit *pitkäjänteisyyttä*-sanan ympärillä voivat viitata siihen, että sana on suoraa referointia äidin puheesta eikä sana normaalisti kuulu päähenkilön sanavarastoon tai puhetyyliin. Ne voivat kieliä myös vähättelevästä suhtautumisesta. Virkkeessä on kontrastiivinen rinnastuskonjunktio *mutta* (VISK § 1091), joka luo vastakohtaisuutta *fiksuuden* ja *pitkäjänteisyyden puutteen* välille ja luo tekstiin arvolatausta ominaisuuksista. Samoin tekee verbi *puuttua*, joka ilmaisee jotain ilman olemista ja vahvistaa *pitkäjänteisyyden puutetta* vastakohtana *fiksuudelle*. Referointi konstruoi aikuisten arvokäsityksiä ja paljastaa päähenkilön olevan niistä tietoinen, vaikkeivat ne edustakaan hänen omia arvojaan.

Esimerkki 36 laajentaa päähenkilön henkilökuvaa suhteessa perusryhmäläisiin ja luo erottelua heidän välilleen.

36. Loppujen lopuksi on ihan ookoo, etten mä kuitenkaan päässyt perusryhmään. Mä näin muutaman tyypin lukevan ”Pekko sanoo Pöö” -kirjojaan ylösalaisin. Eikä ne edes pelleilleet. (NP s. 16)

Päähenkilö ilmaisee olevan *ihan ookoo*, että hän on sittenkin osa lahjakkaiden ryhmää. Mieli pide ilmaistaan nollapersoonalla (nollasta on ookoo) ja adjektiivilla *ookoo*, jonka tulkintaa täsmennetään intensiteettipartikkelilla *ihan*, ja sivulauseessa ilmaistaan

mielipiteen kohde (*etten mä kuitenkaan päässyt perusryhmään*). Implisiittisesti *ihan ookoo* on sävyltään lattea. Kieltolause (*etten mä päässyt perusryhmään*) välittää implikaation, että päähenkilön toiveiden tai pyrkimysten mukaista olisi ollut keskinäisten ryhmään pääsy (VISK § 1616), ja verbi *päästä* + *illatiivi* koodaa sisälleen merkityksen (myös psykologisesta) liikkeestä johonkin toivottuun (*perusryhmään*). Samalla esimerkit 35 ja 36 ilmaisevat sitä, miten päähenkilö haluaa kyseenalaistaa aikuisten valmiina antamat arvostukset ja järjestelmän ja muodostaa itse oman suhtautumisensa asioihin, vaikka tuleekin loppujen lopuksi siihen lopputulokseen, että aikuisen tapa oli ”ihan ookoo”.

Perusryhmäläisiä edustaa esimerkissä 36 *muutama tyyppi*, jotka olivat *lukemassa Pekko sanoo Pöö -kirjaa ylösalaisin*. Yksinkertainen kirjan nimi ”Pekko sanoo Pöö” aktivoi tulkintataustakseen kulttuurista tietoa, että kirjan nimi viittaa ihan pieniin lapsiin ja heille luettaviin Pöö-kirjoihin, mikä implisiittisesti rinnastaa perusryhmäläiset pieniin lapsiin. Adverbi *ylösalaisin* luo merkityksen, etteivät he todella lukeneet tai osanneet lukea kirjaa. Viimeinen negatiolause (*eikä ne edes pelleilleet*) vahvistaa tulkinnan jälkimmäiseen vaihtoehtoon, lukutaidon puutteeseen, ja toimii siten toisia ja toiseutta määrittävänä ominaisuutena. Tämä vahvistaa sitä, että päähenkilö kokee sittenkin kuuluvansa lahjakkaiden ryhmään.

Neropatin päiväkirjassa esille nousee vahvasti sosiaalisuus osana päähenkilön kuvailua. Erottautuminen muista – kuten isokokoisista luokkakavereista, tytöistä, lahjakkaista ja myös perusryhmäläisistä – ja toisaalta samuus muiden kanssa – kuten kuuluminen luokan poikiin suhteessa tyttöihin – ovat tärkeä teema, samoin oman motivaation eriyttäminen muista. Kieferin (2010: 48) mukaan 10–11-vuotiaiden lukemistossa on tyypillistä korostunut toisten ulkopuolelle sulkeminen ja ennakkoluulojen ilmaiseminen sekä toisaalta vertaisryhmään kuulumisen tarve, mikä näkyy selvästi teoksen alkuluvuissa. Toiminta ei enää vie tapahtumia samalla tavalla eteenpäin kuin aiemmin tarkastelemissani neljässä kirjassa. Appleyardin (1990: 63–64) mukaan noin 12-vuotiaasta eteenpäin lukijat ovat jo kehittyneet siten, että he ymmärtävät ristiriitaa unelmien ja todellisuuden välillä. Tämä luo teokseen myös huumoria pienikokoisen Gregin (jota myös erityisesti kuvitus tuo esiin) ja hänen suurten puheidensa välillä.

Mitä tulee Neropatin päiväkirjan sisältämiin sosionormatiivisiin piirteisiin, esitetään kirjan alussa itsestäänselvyytenä muun muassa äidin, isän ja kahden lapsen muodostama ydinperhe, koulunkäynti, osaamisen ja akateemisten taitojen arvostaminen, poikuuden ja tyttöyden olemassaolo sekä sukupuolten väliset erot ja kiinnostus toiseen sukupuoleen. Sisäislukijaksi konstruoituu yläkoulun kynnyksellä oleva, teini-ikää lähestyvä nuori, joka alkaa kyseenalaistaa aikuisen luomia järjestelmiä, kuten koulun ja perheen sääntöjä, tuntee koulun käytäntöjä ja erilaisia ryhmiä koulun sisällä ja tunnistaa sukupuolten roolit.

5 Yhteenveto

Tässä luvussa kokoon yhteen analyysistä nousseet tärkeimmät huomioni eniten mainintoja saaneista kirjoista ja niiden piirteistä koskien teosten ilmestymisvuotta, kotimaisuutta vs. ulkomaisuutta, sarjallisuutta ja muuta esiin nousevaa. Sen jälkeen esittelen lyhyesti tärkeimmät havaintoni analysoimieni teosten päähenkilöistä teosten alkuluvuissa, teoksiin rakentuneesta sisäislukijasta sekä kulttuurisista arvoista ja normeista, joita kielellis-kerronnallisesta analyysistä nousi esiin. Arvioin myös sitä, miten analyysini tulokset suhteutuvat aiempaan tutkimukseen ja miten ne vastaavat erityisesti Appleyardin teoriaan lukemisen portaista.

Analyysin ensimmäisessä osassa kävin läpi 625 opettajan vastausta Lukuklaanikyselyssä ja laskin kirjat, joista opettajat mainitsivat oppilaiden innostuvan eniten. Seitsemän eniten mainintoja saanutta kirjasarjaa olivat *Risto Räppääjä*, *Ella ja kaverit*, *Konsta*, *Harry Potter*, *Mauri Kunnaksen kirjat*, *Tatu & Patu* sekä *Neropatin päiväkirja*. Viidenneksi eniten mainintoja saaneet Mauri Kunnaksen kirjat eivät sinällään muodosta sarjaa, mutta niissä seikkailevat keskenään osittain samat, lukijalle tutut hahmot, ja niihin viitattiin kyselyssä usein ilman tietyn kirjan nimeä, joten niputin ne yhdeksi.

Luokka-asteen mukaisesti jaoteltuna eniten mainintoja saaneiden kirjojen lista muodostui seuraavanlaiseksi (lueteltuna 1. luokasta 6. luokkaan): Tuula Kallioniemen *Konsta*-sarja; Timo Parvelan *Ella ja kaverit* -sarja; Sinikka Nopolan ja Tiina Nopolan *Risto Räppääjä* -sarja; J.K. Rowlingin *Harry Potter* -sarja ja Jeff Kinneyn *Neropatin päiväkirja* -sarja. Huomionarvoista oli, että luokka-asteiden välillä oli melko suurta vaihtelua, eli kirjojen saamien mainintojen määrä nousi ja laski melko nopeasti aiheuttaen huippuja tietyllä luokka-asteella. Selkeää oli myös sarjojen vahvuus, sillä kolme suosituinta kirjaa kaikilla luokka-asteilla olivat sarjoja lukuun ottamatta kolmea poikkeusta: Roald Dahlin *Iso kiltti jätti* ja *Kuka pelkää noitia* kolmannella ja neljännellä luokalla sekä Louis Sacherin *Paahde* kuudennella luokalla. Appleyardin mukaan (1990: 87–88) sarjojen suosiota selittää se, että lapset palaavat mielellään usein yhä uudelleen tuttuun kirjaan tai kirjasarjaan, sillä tutut hahmot, ympäristö ja juonen kaava tuovat lapsille turvaa. Analyysini vahvistaa tämän. Sarjamaisuuden ohella eniten mainintoja saaneista kirjoista nousi esiin kotimaisuus ja uutuus. Seitsemästä suosituimmasta kirjasta kuusi on sellaisia, että niihin on ilmestynyt osia

vielä 2019. Kuudennella luokalla suosittujen kirjojen hajonta oli suurinta ja aiempaa useampi kirja sai paljon mainintoja, kun taas alemmilla luokilla yksi tai muutama kirja nousi selkeästi suosituimmaksi.

Analyysini vahvistaa sen, mitä Kiefer (2010: 39) ja Appleyard (1990: 65–67), huomauttavat lukumiellyksien muutoksista 11–12 vuoden iässä. Kieferin (2010: 39) mukaan esimerkiksi fantasiakirjallisuus alkaa usein kiinnostaa tässä iässä, ja analyysissäni Harry Potterin suosion nousu neljänneltä luokalta ylöspäin sopii tähän. Juonet monimutkaistuvat, kun syy-seuraussuhteiden ymmärrys kehittyy (Appleyard 1990: 65–67), mikä sekin pätee Harry Potterin kohdalla. Analysoimissani kirjoissa ei ollut ensimmäisissä luvuissa fokalisaation vaihdosta, mutta sellaisenkin lukija alkaa tässä vaiheessa hahmottaa. Kuitenkaan suinkaan kaikki lapset eivät ole tällä tasolla samaan aikaan, muistuttaa Kiefer (2010: 39). Lasten erilaiset lukustaustat saattavat selittää kirjojen suurempaa hajontaa alakoulun viimeisillä luokilla.

Tarkasteltaessa päähenkilöiden rakentumista teoksissa oli epäsuora esittely merkittävässä roolissa, ja päähenkilön ulkoisten ja sisäisten piirteiden suoraa määrittelyä oli melko vähän. Appleyardin (1990: 72–75) mukaan tämän ikäisten kirjoissa hahmot ovat jatkuvassa toiminnassa tai dialogissa, ja analyysini mukaan tämä onkin keskeinen tapa, jolla henkilöhahmot rakentuvat. Myös henkilöasetelma on keskeinen keino rakentaa henkilökuvausta kaikissa analysoimissani viidessä romaanissa, ja dialogi on tietysti yksi osa henkilöasetelman rakentamista.

Aineiston henkilökuvaus on aina suhteessa myös kulttuurisiin normeihin ja arvokäsityksiin, joiden tunnistamista ja ehkä hyväksymistäkin lukijalta edellytetään. Analyysin pohjalta päähenkilöissä arvostettiin lapsen taitavuutta, reippautta ja oma-aloitteisuutta, jatkuvaa oppimista, ajoissa olemista, vanhemman kunnioittamista, hyviä vuorovaikutustaitoja sekä sosiaalisia taitoja ja myös mielenhallintataitoja.

Sisäislukijoita analysoidessani kiinnitin huomiota seikkoihin, jotka lukijoiden oletettiin tietävän ja tuntevan, ja niihin arvoihin, jotka sisäislukijan oletettiin tuntevan ja kenties myös hyväksyvän. Yleisesti ottaen sisäislukijoiden oletettiin tuntevan koulumaailmaa, sen käyttäytymissääntöjä ja ryhmässä toimimisen normeja, ja heidän oletettiin osaavan monenlaista, kuten uimisen, geometrinen kuvien tunnistamisen ja kerrostalossa asumiseen liittyviä kanssakäymisen taitoja, sekä tunnistavan myös aikuisuuteen liitettäviä odotuksia ja normeja.

Tarkasteltaessa päähenkilöiden luonnetta tai käyttäytymistä päähenkilöt esitettiin teosten alussa enimmäkseen itsevarmoina, sosiaalisesti rohkeina, omatoimisina, fiksuina, taitavina ja osaavina, ja heistä välittyi usko omaan kyvykkyyteensä ja tietämykseensä etenkin suhteessa tietämättömiin aikuisiin. Näin oli teoksissa *Ella ja kaverit 1*, *Hetki lyö*, *Risto Räppääjä* sekä *Neropatin päiväkirja*. Greg Heffleyn julkaisu. Teoksessa *Harry Potter ja viisasten kivi* päähenkilö esitettiin toisaalta ulkoisesti hennoksi ja heikoksi, mutta sisäisesti hänessä oli taikuuteen pohjautuvaa voimaa ja erityisyyttä, josta hän ei ollut itsekään tietoinen, mutta josta hän ja lukija saivat vihjeitä kerronnan kautta. Niiden kautta hän lopulta rakentui vahvemmaksi kuin aikuiset tai ikätoverit ympärillään, joiden käytös sai koomisia piirteitä. Päähenkilöt kuvattiin myös rauhallisemmaksi kuin aikuiset suurimassa osassa teoksia, ja he säilyttivät paremmin mielenrauhansa kuin aikuiset. Ainoastaan teoksessa *Konsta, eka A* päähenkilön esitettiin käyttäytyvän hätäilevästi ja olevan taipuvainen suuriin tunnekuohuihin, mutta myös Konstan hahmoon alkoi rakentua luvun lopussa viitteitä määrätietoisuudesta ja siitä, että hän toimi jännityksestä huolimatta. Kaikkien teosten päähenkilöiden esitettiin olevan aktiivisia ja toimeliaita ja he tuntuivat vaikuttavan omiin asioihinsa.

Analyysini tuki siis suurelta osin Appleyardin (1992: 59) teoriaa siitä, että lukijat ovat alakoulun aikana, noin 7–12 ikävuoden välillä, lukemisen portaiden sankari ja sankaritar -vaiheessa. Tuolloin lähes kaikissa kirjoissa esiintyvistä sankarista lukeminen antaa lukijalle mielihyvää ja nautintoa hänen kuvitellessaan itsensä sankariksi, joka on kykeneväinen ratkomaan kaikki maailman ongelmat. Kiinnostavaa analyysissä oli, että ne ominaisuudet ja luonteenpiirteet, jotka teoksissa esitettiin päähenkilön sankarimaisiksi ominaisuuksiksi, kumpusivat ympäröivän yhteiskunnan arvostuksista. Niinpä edellä luetteleman arvot, joita teoksissa rakentui päähenkilöihin – lapsen taitavuus, reippaus ja oma-aloitteisuus, jatkuva oppiminen, ajoissa oleminen, vanhemman kunnioittaminen, hyvät vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset taidot ja mielenhallintataidot – nousivat sankaruutta määrittäviksi.

Päähenkilön rooli ja hahmo rakentui pitkälti suhteessa teoksen aikuiseen. Sisäislukijan odotettiin tuntevan aikuisen ja lapsen roolit ja käytöksen normit, ja tämän asetelman kääntämistä pääläelleen käytettiin neljässä kirjassa viidestä hyväksi: lapsi esitettiin järkevämpänä ja osaavampana kuin aikuinen. Ainoastaan kaikkein nuorimpien teoksessa (*Konsta, eka A*) asetelmalla ei vielä lähdetty leikittelemään.

Esimerkiksi Risto Räppääjän hahmoon liitettiin selkeästi aikuismaisia piirteitä: Risto kantoi puukkoa ja marssi, hänellä oli työhuone, hän tuli myöhään kotiin ja neuvoi Rauha-tätiään erilaisissa asioissa. Appleyardin (1990: 72–76) mukaan lapsella on koulun aloittaessaan vahvoja oletuksia omasta tietämyksestään ja toisaalta vanhempien tietämättömyydestä, ja näihin oletuksiin teokset vastasivat. Ainoastaan teoksessa *Konsta, eka A* päähenkilö näyttäytyi epävarmana suhteessa ikätovereihin tai vanhempiin, mutta kuten aiemmin mainitsin myös Konstan hahmoon alkoi rakentua luvun lopussa viitteitä määrätietoisuudesta. Aikuisen ja lapsen roolien keikauttamista nurinpäin käytettiin hyväksi luomaan koomisuutta teoksiin. Tämä sopii hyvin Elkindin (1993: 108) kognitiivisen pöyhkeyden teoriaan, jonka mukaan lapsi rakastaa nauraa omalle fiksuudelleen ja aikuisen tyhmyydelle.

Aikuinen esitettiin teosten alussa paitsi koomisena hahmona ja vastakohtana lapselle, myös huolehtijana. Aikuisen ja lapsipäähenkilön suhde oli toisin sanoen kahtiajakoinen. Teoksessa *Konsta, eka A* aikuisen huolehtiminen oli kaikkein selkeintä ja aikuisen (äidin) keskeisin rooli. *Ella ja kaverit* -teoksessa lapsista huolehti opettaja, *Risto Räppääjässä* Rauha-täti, *Harry Potterissa* Dursleyn perhe (vaikka ainoastaan materiaalisesti) ja toisaalta taikamaailman aikuiset, ja *Neropatin päiväkirjassa* äiti. Normaalina esitettiin siis se, että lapsi tarvitsee jonkun aikuisen huolehtimaan itsestään. Harry Potterin ikäviksi kuvattujen kasvattivanhempien tyyly muodosti vastakohtan Harryn muistojen vanhemmille, mikä itse asiassa alleviivasi vanhempien huolehtimisen normatiivisuutta. Aikuisen koominen rooli puolestaan korostui teoksissa *Ella ja kaverit 1; Hetki lyö*, *Risto Räppääjä* sekä *Harry Potter ja viisasten kivi*, ja on kiinnostavaa, että juuri näissä kirjoissa huolehtijana ja naurun kohteena oli joku muu kuin oma vanhempi. Ehkä se kertoo siitä, että kun kerronnassa läsnä oleva aikuinen on joku muu kuin vanhempi, voi aikuiselle nauraa paremmalla omallatunnolla astumatta liiaksi kulttuurisen normin päälle, jonka mukaan vanhempaa tulee kunnioittaa.

Myös päähenkilön asemoituminen suhteessa teosten muihin hahmoihin kuin aikuiseen rakensi hahmoja teosten alussa. Suhteessa muihin hahmoihin päähenkilöön rakentui epävarmuutta ja pelkoa omasta huonommuudesta (*Konsta, Neropatti*), fyysistä heikkoutta (*Harry Potter, Neropatti*), ja toisaalta etevämyyttä (*Ella, Harry Potter, Neropatti*). Ikätovereiden muodostamasta ryhmästä erottuminen oli tyypillistä ja leimaavaa kaikkien päähenkilöiden rakentumisessa paitsi Risto Räppääjälle, jossa

teoksen alussa ainoa toinen hahmo oli hänen tätinsä. Jopa jonkinasteista yksinäisyyttä rakentui Konstan, Harry Potterin ja Neropatin hahmoihin, mutta kaikissa näissä teoksissa vastakohtana yksin olemiselle päähenkilö löysi myös yhteyden jonkun kanssa: Harry Potter käärmeen kanssa, Neropatti muiden pienikokoisten, tyttöjen suosituimmuuslistalla heikosti pärjäävien sekä lahjakkaiden kanssa ja Konsta isomman koululaisen kanssa. Tämä sopii Kieferin (2010: 7) määritelmään lastenkirjallisuudesta, jonka mukaan lastenkirjoissa on aina läsnä myös toivo, ja analyysini perusteella kerronnassa mahdolliset ikävät tapahtumat ja toivo eivät sijaitse kovinkaan kaukana toisistaan.

Analyysissä kiinnitin huomiota myös päähenkilön perhetaustaan sekä siihen, millaisena normaali perhe näyttäytyi. Ella lukuun ottamatta kaikkien päähenkilöiden perhe mainittiin jollain tavoin. Teoksissa *Konsta*, *eka A* ja *Neropatin päiväkirja* päähenkilöillä oli länsimaisen yhteiskunnan tyyppiperhe: isä, äiti ja kaksi lasta. *Risto Räppääjän* päähenkilö asui tätinsä kanssa, sillä hänen äitinsä oli ulkomailla työn takia, eli kyseessä oli yksinhuoltajaperhe. *Harry Potterin* päähenkilön äiti ja isä olivat kuolleet ja hän oli orpo. *Ella*-kirjassa perhetausta jäi ensimmäisissä luvuissa tuntemattomaksi. Analyysissäni toteutuukin Appleyardin (1990: 72–76) oletus siitä, ettei 7–12-vuotiaiden kirjojen sankarihahmojen vanhemmilla ole kirjoissa suurta roolia, usein he eivät ole läsnä tai sankari on kokonaan orpo. Tämä luo Appleyardin (1992: 72–76) mukaan päähenkilölle uskottavuutta ja pystyvyyttä, jollaista lapsilukija toivoo itsekkin saavuttavansa.

Sukupuolijakaumaltaan päähenkilöt olivat yleensä poikia, ainoastaan Ella oli tyttö, ja myös Ella-kirjassa oli monia poikia keskeisessä roolissa. Yksilö- vs. ryhmäidentiteetin suhdetta tarkastellessa yksilöidentiteetti oli selkeästi hallitsevampi. Ellalla oli voimakas ryhmäidentiteetti, muilla yksilöidentiteetti. Ella oli ainoa ryhmässä toimiva päähenkilö, kaikki muut, eli Konsta, Risto, Harry Potter ja Greg toimivat kirjan alussa yksin ja pikemminkin erottuivat erillisiksi ikätovereistaan kuin toimivat heidän kanssaan yhdessä. Vuorovaikutus toisten kanssa ja sitä kautta kysymys ryhmässä vs. sen ulkopuolella olemisesta olikin keskeistä henkilöhahmon rakentumisessa, ja siksi analyysini vahvistaa Appleyardin (1990: 72–76) teoriaa, jonka mukaan tässä lukemisen vaiheessa harjoitellaan paljon sosiaalisia suhteita.

Samalla opinnäytetyöni yksi kiinnostuksenkohde oli, millainen oli se maailma ja yhteiskunta, joka esitettiin lukijalle itsestäänselvyytenä ja luonnollisena, ja miten samanlaisia eri kirjojen maailmat olivat keskenään. Päätelmänäni on, että kaikkien analysoimieni viiden kirjan maailmat olivat samantapaisia keskenään, ja niiden perustana olevat instituutiot, arvot ja normit olivat hyvin pitkälle samankaltaisia. Teokset peilasivat yhteiskuntamme järjestymistä tietyllä tapaa. Tyypillisiä ideologioita lähtökohtia olivat esimerkiksi ajatus pienehköstä ydinperheestä ja siihen sisältyvistä vanhempien rooleista sekä koulusta lapselle keskeisenä kodin ulkopuolisena sosiaalisena yhteisönä. Koulu ja perhe olivat lapsen näkökulmasta yhteiskunnan kantavia instituutioita, joiden mukaan elämä oli järjestynyt. Kirjoissa näiden esittäminen itsestäänselvyytenä puolestaan vahvistaa yhteiskunnan rakenteita ja arvoja ja saattaa luoda yhteiskunnan sisäistä homogeneisyyttä.

Normaaliuteen kuului myös heteroseksuaalisuus, jota kaikkien päähenkilöiden vanhemmat edustivat. Ellan vanhemmista ei kirjassa puhuttu, mutta Ellan miespuolinen opettaja menee sarjan edistyessä naimisiin naisen kanssa, ja Ella itse ihastuu Pateen sarjan edetessä. Risto Rappääjän Rauha-täti ei ollut parisuhteessa, mutta hänen ja naapurin Lennartin välille alkaa pian rakentua keskinäistä kiinnostusta, ja tässäkin on taustalla siis heteronormatiivisuus. Myös Neropatin päiväkirjassa poikien ja tyttöjen välinen kiinnostus vahvistaa osaltaan heteronormatiivisuutta. Kieferin (2010: 48) mukaan 10–11-vuotiailla sukupuoliroolien ymmärrys kehittyy, ja tässä vaiheessa luodaan omaa ja toisen sukupuolen identiteettiä, minkä *Neropatin päiväkirjan* analyysini vahvistaa. Päähenkilö pohti paljon tyttöjen erilaisuutta, ja hänen kuvattiin kilpailevan muiden poikien kanssa tyttöjen suosioista, mikä rakensi heteronormatiivisuutta.

Tarkasteltaessa päähenkilön asennoitumista erilaisiin asioihin esiin nousi ennen kaikkea suhtautuminen kouluun, joka muodosti keskeisen toimintaympäristön monessa kirjassa. Nuorimpien teoksissa, *Konsta* ja *Ella*, päähenkilöt olivat kouluun innokkaasti suhtautuvia, 6. luokkalaisten suosikissa *Neropatin päiväkirjassa* päähenkilö taas ei pitänyt koulusta ja yritti päästä koulussa mahdollisimman vähällä. Tähän varmasti vaikuttaa etenkin ero päähenkilöiden iässä, sillä Neropatin päähenkilö oli jo selkeästi vanhempi ja teinimäinen verrattuna muiden kirjojen päähenkilöihin. Hän suhtautui kapinoivasti aikuisten luomiin järjestelmiin, käytti sarkasmia ja kuvitteli itselleen tulevaisuutta, jolla ei ollut kytköstä tähänhetkiseen tilanteeseen, kuten

Kieferin (2010: 49) mukaan on tavallista. Kuitenkin myös Neropatin päiväkirjassa päähenkilöön rakentui koulutuksen arvostusta sen kautta, että hän samaistui lopulta mieluummin lahjakkaiden ryhmään kuin perusryhmään, johon kuuluvat eivät osanneet lukea.

Päähenkilöiden etnistä taustaa tai esimerkiksi ihonväriä ei tuotu teosten alkuluvuissa esiin, mikä saattaa kertoa siitä, ettei piirrettä koeta merkittäväksi (ainakaan teoksen alussa), tai sitten se kertoo sisäislukijan niin itsestään selvästä oletetusta kantasuomalaisuudesta, ettei siihen kiinnitetä huomiota. Ainoastaan teoksessa *Konsta, eka A* oli viittaus toisen lapsen tummaihoisuuteen, mikä määritteli Konstaa toiseuden kautta vaaleaihoiseksi. Kaikissa kirjoissa oli kuitenkin jonkin verran kuvitusta, jonka mukaan päähenkilöt olivat vaaleaihoisia. Harry Potterin tukan kasvutapaan viittaavan adverbien *rehottamalla* tulkitsin myös vihjaavan siitä, ettei hän todennäköisesti ollut tummaihoinen, mutta päätelmä oli vain suuntaa antava. Aiemmassa suomalaisessa lastenkirjatutkimuksessa Pesonen (2013) on tutkinut monikulttuurisen suomalaisuuden esiintymiä kolmessa kuvakirjassa (*Pikku Xing*, *Sikuriina* ja *Tatu ja Patu*) ja todennut, että teoksissa monikulttuurisuus ja -etnisyys esiintyvät luonnollisena osana tarinaa ja kuvia viestien lukijalle monikulttuurisuudesta itsestään selvänä osana Suomea. Oma analyysini ei kuitenkaan tue tätä tutkimustulosta, ja syynä eron voi olla ennen kaikkea se, että Pesosen aineiston muodostivat lastenkirjat, joissa käsiteltiin jollain tavoin monikulttuurisuutta.

Yhteenvetona voi todeta, että vaikka kyse on lastenkirjoista, joissa hahmot ovat usein vähemmän kompleksisia kuin aikuisten romaaneissa, oli päähenkilöiden rakentuminen analyysini pohjalta silti monipuolista ja jätti tilaa lukijan omille tulkinnoille ja oivalluksille. Vaikka hahmot rakentuivat teosten alkuluvuissa monin tavoin melko homogeenisiksi keskenään etenkin siinä, miten heidän esitettiin suhtautuvan ympäristön arvoihin ja normeihin ja ilmentävän niitä toiminnallaan, tarjosivat ne ainakin joissain suhteissa erilaisia samastumiskohteita, vaikkakin erot johtuivat ehkä enemmänkin eri ikäisistä päähenkilöistä ja siten sisäislukijoista. Analyysini sekä vahvistaa Appleyardin teoriaa lukijana kehittymisen portaista että antaa lisävaloa teoriaan tarjoamalla lisätietoa, millaisia ovat tämän hetken sankaruuteen liitettävät arvostettavat taidot omassa länsimaisessa yhteiskunnassamme tällä hetkellä.

6 Pohdinta

Opinnäytetyöni ja poikkeuskevään 2020 myötä olen havahtunut ajattelemaan yhteiskuntaamme siltä kannalta, kuinka paljon itsestäänselvyyksiä siinä on, kuten instituutiot ja niiden tietynlainen rakenne. Kaikki analyysini teokset edustivat länsimaista kulttuuria, jonka jakama käsitys niin päähenkilöstä eli lapsesta ja lapsen roolista kuin myös lapsen elämään kuuluvista instituutioista sekä lapsen ja aikuisen välisestä suhteesta tuntuu olevan yhteinen.

Yhteisiä teosten alkuluvuissa näyttävät olevan myös ne odotukset, joita lapselle asetetaan osaamisen, oppimisen ja sosiaalisen taitavuuden suhteen. Yhteiskunnassa näyttää analyysin pohjalta olevan vallalla ihanne jatkuvasta kehittymisestä ja oppimisesta, joka alkaa jo päiväkodissa ja viimeistään siinä vaiheessa, kun lapsi astuu koulutielle. Esimerkiksi *Konsta*-kirjassa koulun kynnyksellä olevan päähenkilön epävarmuus on kyllä läsnä, mutta koulun aloittamisen nähdään tuovan hänelle tarvittavia taitoja. Vaikka analysoimissani kirjoissa on yleensä läsnä huumori pehmentämässä vaikutelmaa, näyttää taustalla olevan kuitenkin oletus lapsen taitavuudesta tai kyvystä oppia ja kehittyä. Päähenkilöiden ominaisuudet ilmentävät taitoja, jotka ovat tyypillisiä tietoyhteiskunnallemme, ne ovat toisin sanoen enemmänkin tietotaidollisia kuin käytännöllisiä, ja niissä painottuvat myös sosiaaliset taidot sekä mielenhallinta.

Toisaalta nämä päähenkilön ominaisuudet vastaavat alakouluikäisen lapsilukijan tarpeeseen samaistua taitavaan päähenkilöön, sankariin, joka ratkoo eteen tulleita tilanteita. Toisaalta jatkuvan oppimisen ideaali saattaa luoda päämääräsuuntautuneen käsityksen lapsuudesta. Jos tiettyjen taitojen tai ominaisuuksien arvostus on kovin vahvaa ja kapeaa, saattaa siitä tulla stressaavaa sekä lapselle että aikuiselle etenkin, mikäli siitä ei olla tietoisia tai sen annetaan vaikuttaa liian voimakkaasti lapselle asetettuihin oppimistavoitteisiin. Vaikka päähenkilön taitavuus saattaa osalle lukijoista antaa toivoa kehittymisestä samaan suuntaan kuin päähenkilö, saattaa se aiheuttaa sellaisille lapsilukijoille, jotka eivät pärjää koulussa tai sosiaalisesti kovin hyvin, huonommuuden tai ulkopuolisuuden tunnetta heidän vertaillessaan itseään muihin tai kirjojen oletettuun sisäislukijaan. Opettajan olisi hyvä huomioida analyysin osoittama päähenkilöiden homogeenisyys ja teosten jakama käsitys oppimisen ja osaamisen arvostamisesta ja kuunnella herkillä korvalla etenkin sellaisia oppilaita,

joilla on haasteita oppimisen tai sosiaalisten taitojen kanssa. Ylipäänsä on hyvä tiedostaa, että suositut kirjat tarjoavat hyvin länsimaisen, itsenäisen lapsen ihanteen ja mallin, joka saattaa olla hyvinkin erilainen lapsen perhetaustassa. Esimerkiksi lapsen ja aikuisen välinen suhde saattaa olla hyvin erilainen eri kulttuureissa, mikä saattaa aiheuttaa hämmennystä, jollei lukija tiedosta ja tunnista huumoria ja perinteisellä lapsi–aikuinen-suhteella leikkittelyä esimerkiksi *Ella*-kirjoissa tai *Risto Räppääjissä*. Toki myös päähenkilöiden etninen samuus valtavirtaan kuuluvien kanssa on huomioitava, sillä kukapa ei mielellään lukisi päähenkilöstä, johon pystyy samaistumaan vaikka edes ulkonäöltään. Kaiken kaikkiaan lasten- ja nuortenkirjoissa olisi analyysini pohjalta pystyttävä tarjoamaan yhä vahvemmin erilaisia päähenkilöitä niin etniseltä taustaltaan, arvoiltaan, taidoiltaan kuin kiinnostuksenkohteiltaan.

Päähenkilöiden sukupuolijakauma oli selkeästi poikavoittoista, sillä he olivat yhtä poikkeusta lukuun ottamatta poikia. Jos lastenkirjoissa päähenkilöt ovat useammin poikia, saattaa se kaventaa ja passivoida tyttöjen roolia. Huomattavaa oli myös yksilösankareiden yliedustus suhteessa ryhmäsankareihin; ainoa ryhmäsankari oli tyttö. Voikin miettiä, heijastaako ja lisääkö tällainen suuntaus yksilöllistymistä ja yksin toimimista yhteiskunnassa, ja viestisikö päähenkilön toimiminen ryhmässä ja teoksen ideologiassa painottuva kaikkien hyväksyminen omana itsenään samalla tärkeistä vuorovaikutuksen taidoista. Kun lastenkirjoilla on usein sosiaalistavia ja kasvatuksellisia tavoitteita ja kun lapsilukija identifioi itsensä fokalisoijaan ja tämän asenteisiin (Stephens 1992: 27, 68), ovat tämän kaltaiset päähenkilöön liittyvät kerronnalliset ratkaisut merkittäviä siitä näkökulmasta, millaiseen yhteiskuntaan ja yhdessä toimimisen tapaan lasta halutaan ohjata.

Analyysin luotettavuuden varmistamiseksi olen pyrkinyt kielellis-kerronnallisessa analyysissä syvyyteen sekä argumentoinnin ja perustelemisen avoimuuteen. Kuitenkin, kuten diskurssintutkijoiden mukaan on, ei minun ole mahdollista vapautua ympäröivästä sosiaalisuudesta kuten ajasta, paikasta ja tilanteesta, mikä vaikuttaa huomioihini ja tulkintoihini, samoin kuin oma menneisyyteni lukijana. Aikuisena teen lisäksi erilaisia tulkintoja päähenkilöistä kuin lapsilukija, jolle kirja on suunnattu.

Tämän työn puitteissa oli mahdollista käydä läpi vain pieni osa kustakin kirjasta, mikä asettaa analyysille tiettyjä puutteita. Pidemmässä tarinoissa ja sarjaromaaneissa

henkilö usein kehittyä tapahtumien myötä, ja hänen luonnekuvauksensa syvenee ja näyttää eri vivahteita, mitä en voinut huomioda analyysissäni. Koska analyysini kohdistui vain viiden kirjan päähenkilöön ja silloinkin vain ensimmäisiin lukuihin, tarjoaa se vain pintaraapaisuun aiheeseen. Olisi kiinnostavaa tutkia myös sivuhenkilöitä tai päähenkilöitä syvemmällä tasolla huomioden heidän kehittymisensä. Vaihtoehtona olisi ollut tutkia syvällisemmin vain yhden tai kahden kirjan päähenkilöä, mutta tämä lähestymistapa ei sopinut työhöni, sillä lähtökohtani oli selvittää ensin suosituimmat kirjat luokka-asteittain. Valitsemani tarkastelutapa tarjosi laajemman näkökulman eri luokka-asteiden väliseen päähenkilön muuttumisen tarkasteluun. Se mahdollisti myös lasten lukumielityksissä tapahtuvien muutosten tarkastelun suhteutettuna Appleyardin teoriaan lapsista eri lukemisen portailla. Kapeampi otanta olisi lisäksi antanut kapeamman tarkastelukulman kirjojen heijastamaan yhteiskunnan arvo- ja normijärjestelmän ja päähenkilöiden heterogeenisyyden arviointiin, mikä on työssäni tärkeä aspekti.

Lukuklaani-kyselyn kohderyhmään kuului hyvin heterogeenisiä luokkia ja oppilaita, ja valtavan oppilasmassan vuoksi vastaushajontaa oli paljon. Siksi vain kaikkein suosituimmat kirjat nousivat tässä opinnäytetyössä esille. Olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia ovat marginaaliin jääneet, pienen lukijajoukon saaneet kirjat ja niiden lapsipäähenkilöt. Mielenkiintoinen tarkastelukulma olisi myös se, miten suositut kirjat eroavat niillä luokilla, joilla on hyvin paljon kulttuuritaustaltaan erilaisia lapsia, ja millaisia kirjoja S2-opettajat nostavat esiin. Se saattaisi kertoa siitä, onko monipuolisia päähenkilöitä tarjoavia kirjoja ylipäänsä tarjolla. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi myös kysyä oppilailta itseltään kysymys, joka Lukuklaani-kyselyssä esitettiin opettajille: mistä kirjasta olet erityisesti innostunut. Osa Lukuklaani-kyselyn merkittävyyttä oli vastanneiden opettajien suuri määrä, ja siksi oppilailtakin olisi mielenkiintoista selvittää samassa mittakaavassa kirjat, joista he kokevat innostuvansa. Tämä todennäköisesti opettaisi aikuisillekin paljon lapsuudesta ja hälventäisi lapsen ja aikuisen valtasuhteen vinoutumaa, mikä lastenkirjojen luomiseen, koulussa luetuttamiseen ja teosten arvostukseen helposti liittyy. Samalla se parhaimmillaan tarjoaisi työkaluja lasten erilaisten identiteettien vahvistamiseen ja oman äänen voimistamiseen.

Lähteet

Aineistolähteet

RR = NOPOLA, SNIKKA – NOPOLA, TIINA 1997: *Hetki lyö, Risto Räppääjä*. Helsinki: Tammi.

EJK = PARVELA, TIMO 1995: *Ella ja kaverit 1*. Helsinki: Tammi.

KEA = KALLIONIEMI, TUULA 2004: *Konsta, eka A.*, Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

NP = KINNEY, JEFF 2007: *Neropatin päiväkirja. Greg Heffleyn julkaisu*. Suomentaja Sakari Hyrkkö. Helsinki: WSOY.

HP = ROWLING, J.K. 1997: *Harry Potter ja viisasten kivi*. Suomentaja Jaana Kapari-Jatta. Helsinki: Tammi.

Kirjallisuuslähteet

APPLEBEE, ARTHUR N. 1978: The Child's Concept of Story. Ages two to Seventeen.

APLEYARD, J.A. 1990: *Becoming a reader. The Experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

COOK, GUY 1989: *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

GRÜTHAL, SATU – HIIDENMAA, PIRJO – ROUTARINNE, SARA – SATOKANGAS, HENRI-TAINIO, LIISA 2019: Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. – Matti Rautiainen & Mirja Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. s. 161–180*. Jyväskylä. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.

<https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/alakoulun-kirjallisuuskasvatusta-kartoittamassa-lukuklaanin-opett> (17.4.2020)

EKOLUOMA, LEENA 2013: *Muurahaiskeon uumenista Puuhkajasaarelle. Lause- ja virkerakenne Marjatta Kurenniemen saturomaaneissa*. Lisensiaatintutkimus. Filosofinen tiedekunta, nykysuomi. Vaasan yliopisto.

- ELKIND, DAVID 1993: *The hurried child. Growing up too fast too soon*. Reading, Ma: Addison-Wesley.
- ERIKSON, ERIK. H. 1963: *Childhood and Society*. Toinen laitos. New York: Norton.
- EWEN, JOSEPH 1971: *The theory of character in narrative fiction*. *Hasifrut* 1971:3, 1–30 (Hepreaksi; abstrakti englanniksi I–II)
- FREUD, SIGMUND 1953: The interpretation of Dreams. – *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, 4. and 5*. Käännös James Strachey. London: Hogarth Press.
- FÄLT, KATJA 2014: Pullistelevia lihaksia, berserkkiraivoa ja haarniskafetisismiä. Keskiajan kuvallistaminen lasten ja nuorten tietokirjoissa. – Marleena Mustola (toim.): *Lastenkirja. Nyt* s. 27–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HALLIDAY, M. A. K. 1973: *Explorations in the function of language*. London: Edward Arnold.
- HEIKKILÄ-HALTTUNEN, PÄIVI 2013: Lasten kuvakirjojen pitkä tie tasa-arvoisiin esitystapoihin. – Anne Rastas (toim.): *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* s. 27–61. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2015a: *Lue lapselle! Opas lasten kirjallisuuskasvatukseen*. Helsinki: Atena Kustannus Oy.
- 2015b: Lastenkirja ja sen tutkimus ajan hermolla. – *Tieteessä tapahtuu* 33 s. 65–67. <https://journal.fi/tt/article/view/52758/16445> (26.4.2020)
- HUHTALA, MINNA 2018: “*Kun kirjaa lukee, sitä ei voi päästää käsistään!*” *Vinskin kirja-arvosteluiden johdattelemina poikien lukuinnon alkulähteille*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- HUNT, PETER (toim.) 1999: *Understanding children’s literature. Second edition*. London, New York: Routledge.
- (toim.) 1996: *International companion. Encyclopedia of children’s literature*. London, New York: Routledge.

- HUUSKONEN, HANNELE 2017: *"Että kaikki saa kokea sen hauskuuden"*. Tutkimus viidesluokkalaisten lukuharrastuksesta ja lukemisen syistä. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- ISER, WOLFGANG 1974: *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- 1978: *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- JUNTUNEN, KATJA 2019: *Lukuintoa etsimässä: yksilötyöskentelystä yhteistoiminnallisuuteen: Kirjallisuudenopetuksen työtapoja 3.–6. luokilla ja opettajien arvioita työtavoista*. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 1992: Miten tekstin merkitys syntyy. – Virke 6/92 s. 4–9.
- KANNAS, VAPPU 2016: *"The forlorn heroine of a terribly sad life story". Romance in the journals of L. M. Montgomery*. Pro gradu -tutkielma. Nykykielten laitos, Helsingin yliopisto.
- KANTOKORPI, MERVİ 1990: Proosan runousoppia. – Mervi Kantokorpi, Pirjo Lyytikäinen & Auli Viikari (toim.) *Runousopin perusteet* s. 105–177. Helsinki: Yliopistopaino.
- KARASMA, KATRI – SUVILEHTO, PIRJO 2013: *Ihmejuttuja ja tavattomia tarinoita, Lasten- ja nuortenkirjallisuuden maailma*. Helsinki: Avain.
- KERTZER, ADRIENNE 1992: The politics of children's reading. – *A review of international English literature* 23 s. 113–120.
- KETAMO, ERIKA – LINDFELDT, HEIDI 2019: *Oppilaan lukumotivaation 3. luokalla: lukupiiri-intervention vaikutus lukumotivaatioon*. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- KIEFER, BARBARA Z. 2010: *Charlotte Huck's children's literature*. The Ohio State University: Mc Graw Hill Higher Education.

- KOKKO, MIRJA 2012: *Sureva mieli sanoin ja kuvin. Läheisensä menettäneen lapsen kokemus Riitta jalosen ja Kristiina Louhen kuvakirjoissa*. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö, Suomen kirjallisuus. Tampereen yliopisto.
- KONTTURI, KATJA 2014: *Aku Ankka ja lapsille sopivan sankarin malli. Don Rosan ”Vahva-Jussin paluu” supersankarisarjakuvien parodiana*. – Marleena Mustola (toim.): *Lastenkirja. Nyt*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KÄKELÄ-PUUMALA, TIINA 2001: *Persoonat, funktio, teksti – henkilöhahmojen tutkimuksesta*. – Outi Alanko & Tiina Käkelä-Puumala (toim.): *Kirjallisuudentutkimuksen peruskäsitteitä* s. 214–271. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAAKSO, MARIA 2014: ”Pertules. Kyrppi. Jumittu.” Nykynonsense ja huumori Kari Hotakaisen lastenkirjoissa. – Marleena Mustola (toim.): *Lastenkirja. Nyt* s. 27–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAITINEN, LEA 1995: *Nollapersoonat*. – Virittäjä 99 s. 337–358.
- LATOMAA, SIRKKU 2013: *Koulussa koko maailma*. – *Sutina* 1 s. 30–34.
- LASTENKIRJAINSTITUUTTI 2020: *Väitöskirjoja ja lisensiaatintöitä*
<https://lastenkirjainstituutti.fi/muut-palvelut/asiantuntijoille/tutkimus/vaitoskirjoja-ja-lisensiaatintoita> (12.4.2020)
- LAUKKANEN, ANNIKA 2019: *Opettaja lukumotivaation edistäjänä alakoulussa. tapaustutkimus neljänneltä luokalta*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- LINNANMÄKI, EVELIINA 2019: ”*Lukisin varmaan enemmän jos löytäisin kiinnostavia kirjoja*”: 5.- ja 6.-luokkalaisten vähän lukevien poikien ajatuksia lukemisesta ja kirjallisuudenopetuksen työtavoista. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.
- LUKEMO 2019: Lukuklaani <https://lukemo.fi/tyokaluja-lukemiseen/lukuklaani>
- MUHONEN, SAIMI 2016: *Hauskaa ja jännittävää: Kolmasluokkalaisten poikien vapaa-ajan lukuharrastus*. Pro gradu -tutkielma. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

- MUSTOLA, MARLEENA 2014: Johdanto. – Marleena Mustola (toim.): *Lastenkirja. Nyt* s. 7–24. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2014: ”Pertti hyppäsi kerrostalo katolta”. Tulevien lastentarhanopettajien kirjoituksia lastenlyriikan epämukavista aiheista. – Marleena Mustola (toim.), *Lastenkirja. Nyt* s. 27–45. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MÄKIKALLI, AINO – STEINBY, LIISA 2013: *Johdatus kirjallisuusanalyysiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MÄKIKOKKO, MIRA 2019: Opettajan ääneen lukeminen osana alakoulun kirjallisuuden opetusta Lukuklaani-aineistossa. Pro gradu -tutkielma Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- PAINTER, CLARE – MARTIN, J R – UNSWORTH, LEN 2012: *Reading Visual Narratives: Inter-image Analysis of Children's Picture Books. (Functional linguistics)*. Sheffield: Equinox Publishing Limited
- PAJUNEN, ANNELI 2001: Argumenttirakenne. Asiaintilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PAREKH, NIRALI 2017: *Mitä nuoret lukevat? Vertailu suomalaisen peruskoulun ja Eurooppa-koulun oppilaiden lukutottumuksista*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- PESONEN, JAANA 2013: Xing, Sikuriina sekä Tatu ja Patu. Monimuotoinen monikulttuurisuus 2000-luvun lastenkirjoissa. – Anne Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* s. 62–82. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- PHELAN, JAMES 1989: *Reading people, reading plots*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PIAGET, JEAN 1955: *The language and thought of the child*. Käännös Marjorie Gabain. New York: World-Meridian.
- PIETIKÄINEN, SARI – MÄNTYNEN, ANNE 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- 2019: *Kurssi kohti uutta diskurssia*. Tampere: Vastapaino.

POPS 2020 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (20.4.2020)

PÄLLI, PEKKA 2003: *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Tampereen yliopisto.

RASTAS, ANNA 2013: Alille, Ainolle, Fatimalle ja Villelle. – Anne Rastas (toim.), *Kaikille lapsille. Lastenkirjallisuus liikkuvassa, monikulttuurisessa maailmassa* s. 83–114. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

RIMMON-KENAN, SHLOMITH 1991 [1983]: *Kertomuksen poetiikka*. (*Narrative fiction*, suom. Auli Viikari). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

ROSENBLATT, LOUISE M. 1978: *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, Il.: Southern Illinois University Press.

RULJA, PIATTA 2017: *Helsingiläisten yhdeksäsluokkalaisten lukumotivaatio ja sitoutuminen kaunokirjallisuuden lukemiseen*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

SHORE, SUSANNA 2012a: Systemis-funktionaalinen teoria tekstien tutkimisessa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 158–193. Helsinki: Gaudeamus.

— 2012b: Kieli, kielenkäyttö ja kielenkäytön lajit systeemifunktionaalisessa teoriassa. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 131–157. Helsinki: Gaudeamus.

STEPHENS, JOHN 1992: *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman.

— 2005 [1999]: *Analyzing texts. Linguistics and Stylistics*. – Peter Hunt (toim.), *Understanding children's literature* s. 73–85. London: Routledge.

SUOKAS-IKONEN, MINNA 2016: *Lukemaan innostamisen hankkeet alakoulussa*. Pro gradu -tutkielma. Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

- SUOMALAINEN, ROOSA 2016: *Leopardiemo yksinhuoltaja ja muut lasten tietokirjojen eläimet. Eläinrepresentaatiot ja kirjoittajan ja lukijan vuorovaikutus lapsille suunnatuissa tietokirjoissa*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- TORVINEN, TIA 2019: *Hyviä ideoita ja tapoja alakoulun kirjallisuuskasvatuksessa: Opettajien näkemyksiä Lukuklaani-hankkeen tutkimuskyselyssä*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVISTO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2008 [2004]: *Iso suomen kieliopin verkkoversio*. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- VIRTANEN, MIKKO 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Väitöskirja. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos, Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1760-1>
- VIRTANEN, MIKKO – RAHTU, TOINI – SHORE, SUSANNA 2018: Kirjoitetun vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys. – Toini Rahtu, Susanna Shore & Mikko T. Virtanen (toim.), *Kirjoitettu vuorovaikutus* s. 9–38. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. [A3]
- VOIPPIO, MYRY 2015: *Emansipaation ja ohjailun ristivedossa. Suomalaisen tyttökirjallisuuden kehitys 1889-2011*. Pro gradu -tutkielma. Humanistinen tiedekunta, kirjallisuus. Jyväskylän yliopisto.
- YLÖNEN, SUSANNE 2016: *Tappeleva rapuhirviö. Kauhun estetiikka lastenkulttuurissa*. Pro gradu -tutkielma. Humanistinen tiedekunta, taidekasvatus. Jyväskylän yliopisto.